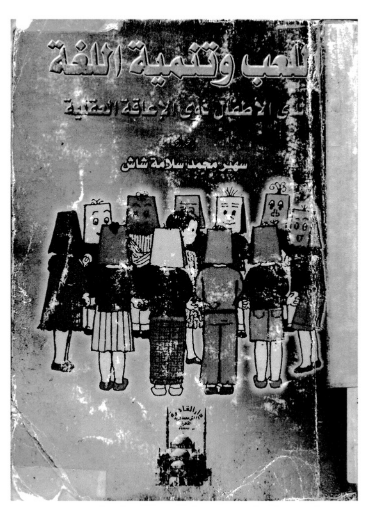

للعب وتنمية اللغة
لدى الأطفال ذوى الإعاقة العقلية
سهير محمد سلامة شاش
دار القاهرة
القاهرة





اللعب وتنمية اللغة
لدى الأطفال ذوى الإعاقة العقلية



اللعب وتنمية اللغة

لدى الأطفال ذوى الإعاقة العقلية

إعداد

سهير محمد سلامة شاش

٢٠٠١

دار القاهرة

١١٦ شارع محمد فريد

ت/ ٣٩٢٩١٩٢

اسم الكتاب :	اللعب وتنمية اللغة لدى الأطفال ذوى الإعاقة العقلية
اسم المؤلف :	سهير محمد سلامة شاش
عدد الصفحات :	٢٤١
رقم الإيداع :	١٨٤٥٥
الترقيم الدولي :	I. S. B. N. 977 - 314 - 111 - x
سنة النشر :	٢٠٠١
الطبعة :	الأولى
الناشر :	دار القاهرة للكتاب
العنوان :	١١٦ شارع محمد فريد ـ القاهرة
البلد :	القاهرة ـ جمهورية مصر العربية
تليفون :	٣٩٢٩١٩٢
فاكس :	٣٩٣٣٩٠٩ ـ ٣٩٢٩١٩٢

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ

رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰ وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَصْلِحْ لِي فِي ذُرِّيَّتِي إِنِّي تُبْتُ إِلَيْكَ وَإِنِّي مِنَ الْمُسْلِمِينَ

(الأحقاف – آية : ١٥)



تقديم الكتاب

الحمد لله رب العالمين ، والصلاة والسلام على سيد المرسلين محمد (ﷺ) ... وبعد

فان الاهتمام بتأهيل وتعليم ذوى الاعاقة العقلية أصبح الشغل الشاغل لجميع المهتمين بهذه الفئة من ذوى الاحتياجات الخاصة .. والكتاب الذى نقدمه بين يدى القارئ هو موضوع الرسالة العلمية التى تقدمت بها الباحثة للحصول على درجة الماجستير فى التربية - تخصص : صحة نفسية عام ١٩٩٨ من جامعة الزقازيق بعنوان : " أثر اللعب الجماعى الموجه فى تحسين الأداء اللغوى لدى الأطفال المتخلفين عقليا ".

ومنذ أن خرجت الرسالة الى حيز الوجود فقد نصحنى العديد من الأساتذة والباحثين بنشرها لأهمية موضوعها فى رعاية وتأهيل المعاقين عقلياً ، كما طلب منى البرنامج المستخدم فى التنمية اللغوية فى مدرسة التربية الفكرية وبعض جمعيات رعاية المعاقين ذهنياً ليكون دليلاً للآباء والمعلمين فى تنمية الأداء اللغوى لأطفال هذه الفئة - ومع الالحاح فى طلب هذا الموضوع رأت الباحثة الاستجابة بنشر هذه الدراسة العلمية ، بعد اجراء بعض التعديلات ، لكى تقدم فى صورة كتاب يقرأة القارئ المتخصص وغير المتخصص فى هذا المجال .

ولقد أبقت الباحثة **الفصل الأول** كما هو ليكون مدخلاً لموضوع الدراسة ، وتناول **الفصل الثانى** الاعاقة العقلية من حيث : التعريف والتصنيف وخصائص المعاقين عقليا القابلين للتعلم . وتناول **الفصل الثالث**: الأداء اللغوى مشتملاً على : تعريف اللغة ووظائفها ، والنظريات المفسرة لاكتسابها، وخصائص الأداء اللغوى لدى العاديين وذوى الاعاقة العقلية ، وفنيات تحسين الأداء اللغوى لدى المعاقين عقلياً . أما **الفصل الرابع** : فقد تناول اللعب من حيث مفهومه ووظائفه ، والنظريات

المفسرة له ، وأنواع اللعب ، وخصائص اللعب الجماعى الموجه لدى المعاقين عقلياً ودوره فى تحسين الأداء اللغوى لديهم ... وتناول **الفصل الخامس** : برنامج اللعب الجماعى الموجه المستخدم فى التنمية اللغوية والتخطيط العام لهذا البرنامج . فى حين تناول **الفصل السادس**: الألعاب المستخدمة فى تنمية مهارات الأداء اللغوى.. أما **الفصل السابع**: فقد تناول نتائج الدراسة وتوصياتها كما وردت فى الرسالة لتكون هادياً للمربين والباحثين فى هذا المجال .

وانى إذ أقدم هذا الكتاب لجميع المهتمين بالتربية الخاصة العاملين مع ذوى الاعاقة العقلية من : أباء ؛ ومربين ؛ ومعلمين ؛ وباحثين - أود أن أشكر جميع الأساتذة الذين تتلمذت عليهم وأخص بالشكر والعرفان كل من **أ.د/فوقية حسن عبد الحميد، أ.د . نجوى شعبان محمد** - اللتان أشرفتا على هذا العمل العلمى حتى خرج الى حيز الوجود ، وأتقدم بجزيل الشكر والتقدير الى العلماء الأجلاء الذين ناقشوا رسالتى **أ.د. كمال دسوقى ، أ.د. فارق صادق** جزاهما الله خير الجزاء .

وأخيراً - أشكر أسرتى على ما تحملته من أعباء خلال اعداد هذه الرسالة، ويطيب لى أن أهدى هذا العمل لجميع المهتمين بهذا المجال، وأدعو الله أن أسهم بعملى هذا فى خدمة هذه الفئة من ذوى الاحتياجات الخاصة التى تحتاج الى كثير من الجهود العلمية المخلصة البناءة .

والله ولى التوفيق

الفصل الأول
مدخل إلى الدراسة

- مقدمة.
- مشكلة الدراسة.
- أهداف الدراسة.
- أهمية الدراسة.
- مصطلحات الدراسة.
- حدود الدراسة.



مقدمة :

تعد اللغة من الخصائص التى اختص بها الله بنى البشر ليتفردوا عن سائر مخلوقاته.. فالانسان وحده هو القادر على استخدام اللغة – منطوقة ومكتوبة – لتحقيق الاتصال والتواصل بأبناء جنسه على اختلاف بيئاتهم (جمعه يوسف : ١٩٩، ٩) واللغة أساس هام للحياة الاجتماعية، وضرورة من أهم ضروراتها ؛ وبوسيلة الإنسان للتعبير عن حاجاته ورغباته وأحاسيسه ومواقفه، وطريقه الى تصريف شئون عيشه وارضاء غريزة الاجتماع عنده .. واللغه بالاضافة لذلك أداة الانسان للتخاطب مع الآخرين والتفاهم وتبادل الأفكار والآراء والمشاعر معهم، وطريقة الى فهم وتحسس أذواقهم ووسيلة لمعرفة مذاهبهم وطرق التأثير فيهم وإيجاد العلاقات وبناء الروابط وتحقيق التعاون والتكامل معهم مما يساعده على العيش بينهم فى يسر وطمأنينة وسلام ... واللغة أيضا وسيلة الإنسان لتنمية أفكاره وتجاربه وتهيئته للعطاء والابداع والمشاركة فى تحقيق حياة متحضرة : فبواسطتها يمتزج ويختلط بالآخرين ويقوى علاقاته مع أعضاء أسرته وأفرد مجتمعه، وعن طريقها يكتسب الخبرات والمهارات والقدرات اللازمة لتطوير حياته وهذا ما يجعله أكثر وعياً وادراكا وقابلية على الابداع والمشاركه فى تحقيق التطور الفكرى (أحمد المعتوق : ١٩٩٦؛ ٣٤–٣٥).

واللغه ليست مجرد أصوات مسموعة، وانما هى معنى يدل على الأشياء والموضوعات والأشخاص – فالكلمات المنطوقه التى لاتحمل معنى لاقيمة لها على الإطلاق (نوال عطية : ١٩٩٥، ١٨) .. ويعتمد استعمال اللغة على استقبال الكلمات من الآخرين ، والقدرة على الإتصال بهم نتيجة فهم الفرد لمعانى الكلمات والمفردات والجمل.. واذا كانت الأصوات ومعانيها تُستقبل بواسطة حاستى البصر والسمع، فان المعلومات المتعلمة والأصوات والمعانى تعالج باجراءات أخرى ترتبط بتخزينها فى الذاكرة واستدعائها عند الحاجة اليها واستخدامها (نادية شريف : ١٩٩٠، ١٥٦) .. واذا كان الأمر كذلك : فان فروقا واسعة توجد بين الأطفال العاديين والأطفال المعاقين عقلياً فى مستوى الأداء اللغوى – اذ تعتبر مشكلة اضطراب الأداء اللغوى من أشد المشكلات التى يعانى منها الأطفال المعاقون عقلياً ، حيث انها تعوق توافق الفرد مع بيئته وتقف عائقاً أمام قدرته على التعبير عن حاجاته ورغباته وقدرته على فهم رغبات الآخرين ومعرفة العالم المحيط به .. فلقد أوضحت كثير من الدراسات العلمية التى أجريت على الأطفال المعاقين عقلياً تأخر النمو اللغوى بصفة عامة ، إذ أن ارتقاء اللغة لديهم يميل الى أن يقع فى مستوى أقل من مستوى القدرات الأخرى . من ذلك ما أوضحته دراسة ميلر وتشابمان Miller &

Chapman (١٩٨٤) – من أن الأطفال المعاقين عقلياً يتطورون ببطء فى النمو اللغوى ويتأخرون فى مستوى الأداء اللغوى مقارنة بالعاديين المماثلين لهم فى العمر.

وفى مقارنة بين الأطفال العاديين والمعاقين عقلياً من فئة الاعاقة العقلية البسيطة فى العمر ٦-١٠ سنوات من حيث القدرة على الحديث – أشار نارمور ودريفر Naremore & Driver (١٩٨٥) الى أن الأطفال المعاقين عقلياً كانت لديهم كلمات محدودة وجملاً محدودة مما يفسر عدم قدرة المتخلف عقلياً على التواصل والتعامل مع الآخرين كما هو حاصل مع العاديين .

كما أشار نادر الزيود (١٩٩٥، ١١٥) الى أن المشكلات التى تصادف الطفل المعاق عقلياً فى الجانب اللغوى تظهر فى صعوبة الكلام والأخطاء فى عملية نطق الحروف وتشكيل الأصوات، والسرعة الزائدة فى النطق، أو التوقف عن النطق أثناء الكلام ، كما أن المحصول اللغوى أقل بكثير منه لدى الأطفال العاديين .

وأوضح كاهن Kahn (١٩٩٦) أن المعاقين عقلياً يبدون نوعاً من القصور الذاتى فى العمليات العصبية المرتبطة باللغة الإستقبالية والتعبيرية، ويظهر هذا القصور فى طريقة الكلام ، وعدم الترابط بين المفردات وأنساق التخاطب والإشارات الحركية للرموز اللغوية .

من هنا : فان اضطراب الأداء اللغوى لدى الأطفال المعاقين عقليا يثير لدى الباحثين عدة قضايا منها : مشكلة نطق وفهم الكلمات والتعبير باللغه ، وقضية العلاقة بين اللغة والسلوك التوافقى بالاضافة إلى قضية التدريب اللغوى وعلاج الضعف فى اللغه والتواصل اللغوى (جمعة يوسف : ١٩٩٠، ١٨٦).

وتثير قضية علاج ضعف اللغة مسألة أساسية حول الاستراتيجيات المستخدمة فى تحسين الأداء اللغوى " فالطفل المعاق عقلياً يفشل فى الاتصال اللفظى بالآخرين نظراً لأنه يفتقر إلى القدرة على استخدام الألفاظ والتعبير عن نفسه وعن حاجاته – لذلك : فانه تحسين الأداء اللغوى يتطلب البعد عن استخدام المجردات فى تعليمه وتدريبه ، والتركيز على الأشياء المادية الملموسة ، وأن نشير إلى الشئ واستخداماته وما يدل عليه من مسميات، وأن نقلل من استخدام التعليمات اللفظية المجردة (علا عبد الباقى : ١٩٩٣، ٧٢).

ويعتبر اللعب أحد الاستراتيجيات الهامة التى تستخدم لتنمية وتحسين الأداء اللغوى عند الأطفال : فهو فى حد ذاته وسيلة أساسية من وسائل التواصل عند الأفراد حتى وان كانوا مختلفين لغة وثقافة ومستوى فكرياً (أحمد بلقيس ، توفيق مرعى :١٩٨٢، ٢٢).

ولقد ظهرت أساليب كثيرة لتعليم النواحي اللغوية المعتمدة على روح اللعب فالانطلاق في التعبير، وحسن الالقاء، وروعة الاخراج كل هذه تجئ عن طريق التمثيل، كما أن من أفضل الوسائل لتعليم اللغة : الغناء والأناشيد القصص، ويمكن الإستعانة بما يسمى بالألعاب اللغوية لتحقيق أغراضا تربوية (عبد العزيز القوصى : ١٩٧٨، ٢٣٤) بالإضافة لذلك : فان إتصال الطفل المباشر بالأشياء عن طريق ملاحظتها واستعمالها أو اللعب بها وفحصها - هو أكبر مُعين يوقفه على معانى هذه الأشياء ، ووقوف الطفل على معانى الأشياء يساعد بالتالى على فهم الألفاظ وإستعمالها استعمالاً أكثر صحة ودقة ، مما يسهم فى اكسابه بالتدريج للمهارة اللغوية وحسن التعبير الكلامى (فوزيه دياب : ١٩٨٠، ٨٧) .. ولقد أوضحت دراستى ناجى عبد العظيم (١٩٩١) وأحمد عبد الغنى (١٩٩١) فعالية برامج اللعب اللغوى واللعب الدرامى الاجتماعى فى تحسين مستوى النمو اللغوى لأطفال ما قبل المدرسة ، وأطفال السادسة من العمر.

وتتناول الدراسة الحالية استخدام برنامج للعب الجماعى الموجه لتحسين الأداء اللغوى لدى الأطفال ذوى الإعاقة العقلية (القابلين للتعلم) بمدارس التربية الفكرية.

مشكلة الدراسة :

تعود مشكلة الدراسة الحالية الى احساس الباحثة بأهمية الأداء اللغوى فى اتصال الاطفال المعاقين عقلياً بالآخرين المحيطين بهم، فمع الزيارات المستمرة والمتلاحقة التى قامت بها الباحثة لمعهد التربية الفكرية لاحظت أن من أكثر المشكلات التى يعانى منها الاطفال المعاقون عقليا ضعف الأداء اللغوى عند تعبير الطفل عن حاجاته ورغباته، والتنفيس عن انفعالاته وعواطفه نحو الآخرين ، فى الوقت الذى لايستطيع الناس من حوله - من العاديين - فهم مطالبه ومشاعره، الأمر الذى يخلق فى نفس الطفل الإحساس بالنقص والدونية ؛ الى جانب اثارة انفعالاته وغضبه وعدوانيته ؛ وسوء توافقه النفسى والانفعالى ؛ وعدم استفادته من البرامج التربوية فى المدرسة - خاصة أن مناهج المدرسة الإبتدائية للمعاقين عقلياً مازالت قريبة من مناهج المدرسة الإبتدائية للعاديين .

من هنا : أصبحت الباحثة على يقين من أن نقطة الإنطلاق فى مجال التربية الخاصة لرعاية المعاقين عقلياً - خاصة فئة القابلين للتعلم منهم - هى الإهتمام بتحسين الأداء اللغوى لهؤلاء الأطفال.. ورأت أن اللعب الجماعى الموجه هو أفضل الطرق التى يمكن الاستعانة بها لتحقيق هذا الغرض فالأطفال أثناء اللعب

يتخاطبون ويتبادلون الأفكار ويصححونها ، ويستمعون ، ويتعرفون على الأشياء ويكتسبون المفردات والمفاهيم، ويعبرون عما بداخلهم في جو يتسم بالمرح والفكاهة مما لايتوافر في جو الفصل العادي .

ومن ثم : تتحدد مشكلة الدراسة الحالية فى الإجابة عن التساؤلات التالية :

١- هل توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطات درجات الأداء اللغوى للمجموعتين، التجريبية والضابطة من الأطفال المعاقين عقلياً بعد تطبيق برنامج اللعب الجماعى الموجه ؟

٢- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الأداء اللغوى لأطفال المجموعة التجريبية المعاقين عقلياً قبل تطبيق برنامج اللعب الجماعى الموجه ومتوسطات درجاتهم بعده ؟

٣- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات السلوك التكيفى النمائى لأطفال المجموعة التجريبية المعاقين عقلياً قبل تطبيق برنامج اللعب الجماعى الموجه ومتوسطات درجاتهم بعده ؟ .

٤- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية المعاقين عقلياً فى الأداء اللغوى بعد إنتهاء برنامج اللعب الجماعى الموجه مباشرة ومتوسطات درجات أدائهم اللغوى بعد مرور شهر من المتابعة ؟

- أهداف الدراسة :

تبدو أهداف الدراسة الحالية فيما يلي :

١- اعداد برنامج للعب الجماعى الموجه يستهدف تحسين الأداء اللغوى للأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم.

٢- اختبار أثر برنامج اللعب الجماعى الموجه بعد تطبيقه فى تحسين الأداء اللغوى لدى الأطفال المعاقين عقلياً، والتعرف على مدى استمرار فعالية هذا البرنامج بعد توقفه على الأداء اللغوى لهؤلاء الأطفال.

٣- التعرف على مدى انعكاس تحسن الأداء اللغوى لدى الأطفال المعاقين عقليا فى تحسن السلوك التكيفى النمائى.

٤- التوصية بالاستفادة من برنامج اللعب الجماعى الموجه (المستخدم فى الدراسة الحالية) فى تحسين الأداء اللغوى لأطفال مدارس التربية الفكرية ، خاصة أطفال فصول التهيئة والصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية .

أهمية الدراسة :

تنبع أهمية الدراسة الحالية من عدة منطلقات :

أولا : الاهتمام العالمي بقضايا الفئات الخاصة :

يتزايد في الآونة الأخيرة الإهتمام العالمي بمشكلات ذوى الإحتياجات الخاصة ... ولقد أدى الإهتمام بهذه الفئات الى اعلان الأمم المتحدة أن عام ١٩٨١ " عام دولى للمعوقين" ، والى إعلان السيد رئيس الجمهورية محمد حسنى مبارك أن فترة العشر سنوات (من ١٩٨٩ إلى ١٩٩٩) عقداً لحماية الطفل المصرى ورعايته ، والى إعلان السيدة حرم رئيس جمهورية مصر العربية أن عام ١٩٩٠ عام للطفل المعوق (اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين: ١٩٩٠، ٦) .. ومن ثم دعت جميع المؤتمرات العلمية المهتمه بالطفل وتربيته الى التصدى لمشكلات الفئات الخاصة ومشكلة ذوى الإعاقة العقلية على وجه الخصوص" باعتبارها من أكبر المشكلات التى تعوق نمو الطفل، كما توصى ببذل الجهود وتضافرها من أجل علاج ذوى الإعاقة العقلية وتأهيلهم لمواجهة الحياة الإجتماعية فى الإندماج فى المجتمع الذى يعيشون فيه". (علا عبد الباقي: ١٩٩٣، ١١).

ولقد شهدت العقود الثلاثة الماضية زيادة فى كم المعلومات البحثية والطبية المؤدية الى فهم أفضل لمشكلة الإعاقة العقلية، وحفزت هذه المعلومات الجديدة التطور فى هذا المجال بما فى ذلك امتداد البحث الى الأسباب وطرق الوقاية والعلاج، والتعريف، والتصنيف، وتقييم الأداء وأساليب القياس ، والتدريب على المهارات الجديدة، يضاف الى ذلك تطوير أنماط جديدة للرعاية مرتبطة باحتياجات الشخص المعاق عقلياً سواء فى ذلك مؤسسات الرعاية أو فى المجتمع.. بالإضافة الى كل هذا فقد بدأت تتبلور فى الفترة الأخيرة المفاهيم الخاصة بالتأهيل فى المجتمع ، وبذلك تم الخروج من مجال التعليم والتدريب النظامى فى المؤسسات أو المراكز إلى الاندماج فى المجتمع حيث التعلم الإجتماعى أو التعلم بالممارسة بأوسع صوره ، أو تنمية الكفاءة الشخصية فى ممارسة الدور الإجتماعى والانسانى (صفوت فرج : ١٩٩٢، ٤١٩، ٤٢٥).

ولاشك أن أى تدريب أو تأهيل للمعاقين عقلياً يتطلب توفر مستوى معين من الأداء اللغوى ولن يستطيع الطفل المعاق الاستفادة من أى برامج تدريبية أو تأهيلية ما لم يتوفر لديه حد أدنى من الأداء اللغوى يمكنه من فهم ما يقدم له من خدمات..

من هنا . تأتى أهمية الدراسة الحالية فى تحسين الأداء اللغوى للمعاقين عقلياً ، وفى مسايرتها للاتجاه العالمى فى الإهتمام ببرامج تنمية مهارات أطفال هذه الفئة من الفئات الخاصة.

ثانياً : زيادة نسب ذوى الإعاقة العقلية :

تعد الدراسة الحالية ذات أهمية خاصة نظراً لتزايد أعداد الأشخاص المصابين بالإعاقة العقلية تبعاً لزيادة الوعى بالمشكلة .. اذ تبلغ نسبة ذوى الإعاقة العقلية تبعاً للمنحنى الاعتدالى المعيارى حوالى ٢ر٣٪ من مجموع السكان فى المجتمع، ومن السائد أن النسبة المقبولة عالميا هى ٣٪ من مجموع السكان، وتتزايد هذه النسبة فى البلدان النامية (سليمان الريحانى: ١٩٨١، ٤٦) .. وتقرر احصاءات الأمم المتحدة أن بالعالم أكثر من ٥٠٠ مليون معوق وأن هذه الأعداد فى تزايد مستمر، وأن معظمهم يقع فى نطاق الدول النامية نظراً لما تعانيه هذه الدول من مشكلات الفقر وانتشار الأمراض وتعاطى المخدرات إلى جانب ما تسببه الحوادث والحروب من اعاقات (صبحى عطاالله سيف : ١٩٨٢–٥٩).

وفى دراسة لتحديد نسبة المعاقين عقلياً فى مدينة القاهرة اتضح أن هناك زيادة فى نسبة ضعاف العقول بين أطفال المناطق شبه الحضرية عنها فى المناطق الحضرية، وبين أطفال الأسر ذات المستوى الإقتصادى الإجتماعى المنخفض كذلك (عماد الدين سلطان : ١٩٧٨).

وفى دراسة حديثة عن مؤشرات حجم مشكلة المعوقين فى مصر أجريت على أربع محافظات هى : القاهرة، الغربية، أسيوط، البحر الأحمر كعينة ممثلة لمحافظات مصر ، اتضح أن النسبة المئوية العامة للاعاقات الظاهرة والمؤكدة ٤ر٩٪ وكانت نسبة الإعاقة العقلية ٥ر٨٪ من اجمالى الاعاقات فى الدراسة (اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين: ١٩٩٧).. وهذا يعنى : أن نسبة الاشخاص المصابين بالإعاقة العقلية فى مصر– باعتبارها دولة نامية – أعلى من النسبة العالمية المحددة لذلك، بما يجعلنا نفترض أنها تتخطى حاجز الـ ٣٪ من جملة عدد السكان، وقد تزداد هذه النسبة حتى تصل الى ٧٪ فى المناطق الفقيرة والمكتظة بالسكان (علا عبد الباقى : ١٩٩٣، ١١). وعلى هذا يمكن أن نتوقع أن فى مصر الآن أكثر من مليونى شخص مصاب بالإعاقة العقلية (عادل خضر، مايسه المفتى: ١٩٩٢، ٣٧٤).

ومن ثم فان الدراسة الحالية فى اهتمامها بتحسين الأداء اللغوى للمعاقين عقلياً تمس قضية هامة ومطلباً حيوياً فى رعاية هذه الفئة – اذ أصبحت العناية بالمعاقين عقلياً مطلباً انسانيا وحقاً مشروعاً يتمثل فى إتاحة فرص الرعاية والتوجيه لكل مواطن، خاصة وأنهم فى أشد الحاجة لهذه الرعاية.. وإذا افترضنا أنه توجد نسبة كبيرة قد تصل الى ٢٪ من جملة المعاقين عقلياً قابلين للتعلم، فانهم

يصبحون قادرين علــى التوافق النفسى والاجتماعى والمهنى اذا ما توفرت لها الرعاية والتأهيل الكاملين (يوسف القاضى وآخرون: ١٩٨١، ٤١٣).

وبناء على ما أشارت إليه النسب السابقة للإعاقة العقلية نجد أنه من الأهمية بمكان تصميم برامج للرعاية والتأهيل النفسى والإجتماعى لهؤلاء الأطفال للإستفادة بما لديهم من قدرات . من هنا تأتى أهمية الدراسة الحالية فى تناول تحسين الأداء اللغوى لدى الأطفال المعاقين عقلياً باستخدام اللعب الجماعى الموجه – وهذه الدراسة تأخذ بالاتجاه التنموى الذى يستهدف الارتقاء بمهارات المعاقين عقلياً من أجل ادماجهم فى المجتمع، حيث أن الاتجاهات الحديثة فى مجال التربية الخاصة لاتكتفى بالمعالجات النظرية وابراز الأوضاع القائمة فحسب، بل تأخذ بالاتجاه العملى الذى من شأنه إحداث التغير فى السلوك وفى الشخصية على نحو إيجابى ، وهذا يتمشى مع فلسفة التربية التى تسود مجتمعات عالم اليوم حول قضية مؤداها " حق كل فرد فى الانتفاع بالخدمات التربوية التى تساعده على النمو والوصول الى أقصى مدى تؤهله له قدراته وامكاناته". وبالتالى لم تعد مجتمعات عالم اليوم تقصر خططها وجهودها وخدماتها التربوية على العاديين من أبنائها، بل اتسع نطاق هذه الخطط والجهود والخدمات بحيث أصبحت تهتم – إلى جانب إهتمامها بالعاديين من أبنائهما – بالأفراد غير العاديين.

ثالثاً: ندرة الدراسات فى هذا المجال :

ومما يزيد من أهمية الدراسة الحالية أن الدراسات التى تناولت تحسين الأداء اللغوى لذوى الإعاقة العقلية مازالت قليلة جداً على المستوى العربى.. وفى حدود علم الباحثة لاتوجد سوى ثلاث دراسات عربية تضمنت فى أحد جوانبها تنشيط الأداء اللغوى، ولاتوجد أى دراسة عربية تتناول فنيات اللعب الجماعى الموجه لاكساب الأطفال المتخلفين عقليا مهارات وسلوكيات... مع العلم بأن الدراسات الحديثة تنادى بأهمية استخدام اللعب كوسيلة تعلم وتسهم فى اكساب الطفل اللغة، والمهارات الإجتماعية ، الى جانب الألعاب التعليمية التى تسهم فى التعلم الابداعى ، وتنمية الاستكشاف ، والتجريب، وتعليم الأرقام ، والمهارات التصنيفية، والوقت وغيرها ، حتى لقد نادى كثير من الباحثين بادماج اللعب فى كل مناهج الصفوف الأولى (سلوى عبد الباقى : ١٩٩٢، هدى قناوى : ١٩٩٥، فاروق عثمان : ١٩٩٥) .

مصطلحات الدراسة :

١- الإعاقة العقلية :

يـعـرف عـادل الأشـول (١٩٧٨، ٥٨٨) الإعـاقـة الـعـقـلـيـة Mental

Retardation بأنها مصطلح يستخدم للإشارة الى القدرة العقلية دون المعدل العادى أو المتوسط (٧٠درجة فأقل) ، وعادة ما يرتبط باضطراب السلوك ليكفى عند الفرد.. ويرى كمال دسوقى (١٩٩٠، ٥٣١) أن الإعاقة العقلية Mental Deficiency هو : " ذهنية دون السواء من أى نوع".. وأن المعاق عقلياً هو : "الفرد عديم الأهلية دراسياً ومهنياً واجتماعيا بقيود قواه العقلية، وهو غير قادر على أن يؤدى وظائفه بكفاية إلا فى بيئة محمية" ..

وتحدد الباحثة الأطفال ذوى الإعاقة العقلية فى الدراسة الحالية بأنهم الأطفال الذين يحصلون على مستوى أداء عقلى وظيفى يتراوح بين ٥٠-٧٠ طبقاً لمقياس ستانفورد بينيه للذكاء - الصورة الرابعة (وهم من فئة القابلين للتعلم).

٢- الأداء اللغوى :

يعرف الأداء اللغوى Linguistic Perfomance بأنه : امكانية الفرد للتعبير، عن طريق توضيح أفكاره باستخدام الكلمات المناسبة والأسلوب المناسب (حسين قوره: ١٩٧٢).

بالإضافة لذلك : يعرف الأداء اللغوى بأنه : عملية إحداث الأصوات الكلامية لتكوين كلمات أو جمل لنقل المشاعر والأفكار من المتكلم الى السامع (محمد على الخولى : ١٩٨٢، ١٨).

كما أنه مجموعة المفردات التى يستخدمها الطفل حتى يتسنى له التعبير عن الأغراض والمعانى العادية التى تجرى فى التخاطب اليومى بطريقة آلية تلقائية (محمد قنديل: ١٩٨٩، ٨١).

وهو الطريقة التى يعبر بها الإنسان عن كل ما يجول فى ذهنه ويدور فى خاطره وتجيش به عواطفه على نطاق أوسع ومدى أطول - ويدخل فى ذلك الى جانب الكلام وسائل التعبير الأخرى كالإيماءات والإشارات والحركات وغيرها.. تلك الوسائل التى يلجأ إليها الإنسان ليؤكد أو يوضح ويثبت ما ينطق به أو يعبر عنه لفظيا أو ليعوض عما ينقصه أو يعجز عن استحضاره من تعبيرات وألفاظ (أحمد المعتوق: ١٩٩٦، ٤٤).

وتعرف الباحثة الأداء اللغوى : بأنه الدرجة التى يحصل عليها الطفل فى إختبارات بطارية القدرات النفسية اللغوية المستخدمة بالدراسة الحالية - وتقيس الأداء السمعى اللفظى الآلى ، الإستقبال البصرى، التعبير بالحركة ، الترابط السمعى الصوتى، التسلسل البصرى الحركى ، التعبير اللغوى اللفظى، التسلسل السمعى الصوتى ، الترابط البصرى الحركى، الإدراك السمعى (وهذه القدرات تمثل أبعاد الأداء اللغوى).

٣- اللعب :

يعرف كمال دسوقى (١٩٩٠) اللعب بأنه نشاط جسمى أو عقلى يُقتفى لذاته من أجل استمتاع الفرد أو الجماعة من غير دافع يتعدى ذلك الاستمتاع والحصول على اللذة .

ويعرف اللعب المنظم (الموجه) Organized Play بأنه : لعب أو برنامج لعب - مخطط له مسبقاً، تحكمه قواعد وعليه اشراف أو هو أى لعبة تجرى بما يتفق وقواعدها المقررة (كمال دسوقى : ١٩٩٠، ١٠٩٧).

ويعرف حامد زهران (١٩٨٠، ٣٥١) اللعب الموجه (المحدد) Structured Play بأنه لعب موجه مخطط، يحدد فيه المشرف (المرشد) مسرح اللعب، ويختار الألعاب والأدوات بما يتناسب مع عمر الطفل وخبرته، وبحيث تكون مألوفه لـه حتى تستثير نشاطـاً واقعياً أو أقرب الى الواقع، ويصمم اللعب بمـا يناسب مشكلة الطفـل ، وغالبا ما يشترك المشرف (المرشد) فى مواقف اللعب.

وترى الباحثة أن اللعب الجماعى الموجه Directed Group Play : هو مجموعة الألعاب أو الأنشطة التى يتضمنها البرنامج المستخدم فى الدراسة الحالية الذى أعدته الباحثة ونفذته مع أطفال المجموعة التجريبية، والتى استهدفت تحسين الأداء اللغوى لديهم وفق خطوات واجراءات منهجية، وبالطرق والفنيات العلمية التى تناسب هؤلاء الأطفال .

٤- السلوك التكيفى :

يعرف السلوك التكيفى Adaptive Behavior بأنه درجة الفاعلية التى يقابل بها الشخص المعايير الخاصة باستقلاله الشخصى ومسئوليته الإجتماعية المتوقعة منه حسب سنه وثقافته (فاروق صادق : ١٩٨٥، ٣).

ويقاس السلوك التكيفى فى الدراسة الحالية وفقاً للدرجة التى يحصل عليها الفرد فى أبعاد الجزء الأول من مقياس السلوك التكيفى الخاص بالجانب التكيفى النمائى ويتضمن : التصرفات الاستقلالية، النمو الجسمى ، النشاط الإقتصادى ، والنمو اللغوى، مفهوم العدد والوقت ، الأعمال المنزلية ، النشاط المهنى، التوجيه الذاتى، المسئولية، التطبيع الاجتماعى .

حدود الدراسة :

يتحدد مجال الدراسة الحالية بالحدود التالية :

١- البعدالزمنى : يمتد البعد الزمنى فى الدراسة الحالية من ١٢ فبراير ١٩٩٨ حتى نهاية ابريل ١٩٩٨ ، وقد تم خلال هذه الفترة تنفيذ برنامج اللعب الجماعى

الموجه على عينة الدراسة ، تم بعدها القياس البعدى والقياس التتبعى .

٢- البعد المنهجى : إستخدمت الباحثة فى الدراسة الحالية : بطارية القدرات النفسية اللغوية، مقياس السلوك التكيفى (الجزء الأول)، مقياس ستانفورد - بينه للذكاء (الصورة الرابعة) ، مقياس المستوى الاقتصادى / الإجتماعى. بالاضافة إلى برنامج اللعب الجماعى الموجه الذى تم إعداده وتطبيقه على المجموعة التجريبية وذلك للتحقق من فروض الدراسة الحالية .

٣- البعد الجغرافى : أجريت الدراسة الحالية فى معهد التربية الفكرية بالزقازيق كأحد معاهد التربية الخاصة التابعة لوزارة التربية والتعليم.

٤- البعد البشرى : أجريت الدراسة الحالية على عينة قوامها ٥٠ طفلاً وطفلة من الأطفال المعاقين عقليا (القابلين للتعلم) فى العينة الاستطلاعية التى تم اختيار عينة الدراسة الاساسية من بينها والتى تمثلت فى مجموعتين:

- الأولى : تجريبية مكونة من ١٥ طفلاً وطفلة معاقين عقلياً تتراوح أعمارهم الزمنية بين ٩-١٢ سنة بإنحراف معيارى ١٠٫٠٦٣، وتتراوح نسبة ذكائهم بين ٥٠-٧٠ .
- والثانية : ضابطة مكونة من ١٥ طفلاً وطفلة مماثلين لهم فى العمر، والذكاء، والمستوى الإقتصادى / الاجتماعى ، ومستوى الأداء اللغوى.

الفصل الثانى

الإعاقة العقلية

- **تعريف وتصنيف الإعاقة العقلية :**

أولا : التعريفات السيكولوجية :

أ – التصنيف حسب نسبة الذكاء .

ب – التصنيف على أساس السلوك التكيفى .

ثانيا : التعريفات التربوية .

ثالثا : التعريفات الطبية :

أ – التصنيف حسب مصدر العلة (الأسباب).

ب – التصنيف حسب توقيت الاصابة.

جـ – التصنيف حسب المظاهر الاكلينيكية .

- **خصائص ذوى الإعاقة العقلية القابلين للتعلم :**

١– الخصائص الجسمية .

٢– الخصائص العقلية المعرفية .

٣– الخصائص الانفعالية .

٤– الخصائص الاجتماعية .



تعريف وتصنيف الإعاقة العقلية

إلى الآن ليس ثمة اتفاق كبير في الاصطلاح على التسمية ولا التصنيف الصحيح للإعاقة العقلية ... فلقد تبنى اتحاد الطب العقلي الأمريكي كلمة "النقص العقلي" Mental Deficiency، بينما يؤكد الاتحاد الأمريكي للنقص العقلي اصطلاح "التأخر العقلي" Mental Retardation، وفي التسمية اللاتينية يستخدم الأطباء العقليون اسم "Hypophernia" ومعناها التأخر التركيبي أو الوظيفي، ويستخدم الأطباء الروس اصطلاح "قلة العقل" Oligophrenia (كمال دسوقي: ١٩٧٤، ٢٠١-٢٠٢)، وفي انجلترا وبعض الدول الأوربية استخدم اصطلاح Mental Subnormality ليعني عدم السواء العقلي... كما استخدمت اصطلاحات أخرى للدلالة على المعاق عقليا منها: بليد العقل Mentally Dull، والمتأخر عقليا Backward، وواهن العقل Feeble minded (علاء عبد الباقي: ١٩٩٣، ٢١).

ويفضل كثير من الباحثين استخدام اصطلاح الإعاقة العقلية على غيره من المصطلحات السابقة لعدة أسباب:

- أننا لا نستطيع أن نقول نقص عقلي: لأن النقص ضد القلة، وكلمة نقص تستخدم عند مقارنة كميات معدودة وملموسة ولاتصلح لوصف العقل.
- ولا نستطيع القول قصور عقلي: حيث أن قصر عن الشئ يعني عجز عنه ولم يبلغه - وهذا لايطلق على العقل.
- ولانستطيع القول ضعف عقلي: لأن الضعف ضد القوة - فالضعف ما قَصُرَ عن درجة الحُسن أو بَعُدَ عن درجة الصحة، والضعف العقلي مرتبة من مراتب الإعاقة العقلية (تتراوح درجة ذكائها بين ٥٠-٧٠، ومن ثم لايصح تسمية الكل باسم أحد أجزائه - فمصطلح الإعاقة العقليةأعم وأشمل.
- كما أننا لانستطيع القول تأخر عقلي: فالتأخر ضد التقدم (كمال مرسي: ١٩٩٦، ١٧-١٨).

هذا - ولقد تم تعريف وتصنيف الإعاقة العقلية من وجهات نظر مدارس مختلفة طبقاً لطبيعة وتخصص واهتمامات الباحثين سواء كانوا أخصائيين نفسيين أو تربويين أو أطباء - وقد ارتبط بكل اتجاه في تعريف الإعاقة العقلية تصنيف خاص، وذلك على النحو التالي:

أولاً : التعريفات السيكولوجية :

وهذه التعريفات تتخذ من ضعف الأداء العقلي والخصائص السلوكية، ونقص الكفاءة أو الصلاحية الاجتماعية Social Competence محكاً أساسياً لتحديد الإعاقة العقلية .

ويعتبر تعريف هيبر Heber (١٩٥٩) أساساً للتعريفات الحديثة الإعاقة العقلية – حيث عرفه بأنه : " حالة تتصف بمستوى وظيفي للعقل دون المتوسط تبدأ أثناء فترة النمو، ويصاحبها قصور في السلوك التكيفي"... وقد أوضح المصطلحات المستخدمة في تعريفه واعتبرها معايير للتعرف علي الشخص المعاق عقلياً على النحو التالي :

١- أن يكون المستوى الوظيفي للعقل دون المتوسط : أى يقل عن مستوى أداء أقرانه العاديين بمقدار انحراف معيارى واحد اذا قيس الأداء على أحد اختبارات القدرة العقلية العامة .

٢- أن يعانى الفرد من قصور في السلوك التكيفي : وهذا يعنى أن يتأخر نمو الفرد في نواحي : النضج ، والقدرة على التعلم ، والتكيف الاجتماعي.

٣- أن يحدث ذلك خلال فترة النمو : أى من بداية التكوين إلى سن المراهقة – حيث حدد سن ١٦–١٨ سنة كمعيار لنهاية فترة النمو العقلي (فاروق صادق: ١٩٧٨، ٢٤–٢٥) .

ولقد تبنت الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي (للإعاقة العقلية) American Association of Mental Retardation تعريف هيبر ونشرته في دليلها الذى ظهر في أعوام ١٩٥٩، ١٩٦١، ١٩٦٦ – وأهم ما يمتاز به هذا التعريف شموليته التى جعلته أساساً لما جاء بعده من تعريفات ، كما أنه استخدم مصطلح التخلف العقلي Mental Retardation كبديل لكل المصطلحات التى ظهرت سابقا، الا أنه يعيبه أنه حدد مستوى التدنى عن المتوسط في مقاييس الذكاء بانحراف معيارى واحد، وهذا يعنى اعتبار حالات التخلف على مقياس وكسلر من ٨٥ درجة فاقل، وعلى مقياس بينيه ٨٤ فاقل.. وبذلك يمكن أن تصل نسبة المعاقين عقلياً إلى ١٥٫٨٧٪ من حجم المجتمع طبقاً للتوزيع الاعتدالي، وهى نسبة مبالغ فيها (محروس الشناوى : ١٩٩٧، ٤١).

ولقد قدم جروسمان Grossman (١٩٧٧) التعريف التالى الذى نشرته الجمعية الأمريكية للتخلف العقلى (الإعاقة العقلية) فى دليلها السنوى – حيث ذكر أن " الإعاقة العقلية تشير الى الانخفاض الشديد فى القدرة العقلية

العامة مصحوباً بعجـز فى السلـوك التكيفـى – ويظهر هذا العَرَض خلال فترة النمو" (Hallahan & Kauffman, 1978, 44-54) .

وبذلك يقدم هذا التعريف ثلاثة محكات يجب أن يكون كل منها قائماً قبل اجراء أى تشخيص للإعاقة العقلية – هى :

١- الانخفاض الشديد فى القدرة العقلية العامة (الذكاء العام)، وقد حدده بالانخفاض عن المتوسط بدرجتين معياريتين أو أكثر على واحد أو أكثر من اختبارات الذكاء (وهذا يعنى ٧٠ فأقل على مقياس وكسلر، ٦٨ فأقل على مقياس بينيه).

٢- ضعف السلوك التكيفى للفرد عمن هم فى مثل عمره وظروفه الثقافية . (ويعرف السلوك التكيفى : بأنه الدرجة التى يفى بها الفرد بمعايير الاستقلال الذاتى والمسئولية ، وبمجاراة المتطلبات الاجتماعية والتقاليد المتوقعة من مجموعة عمرية مماثلة لحالته).

٣- ظهور هذه الأعراض خلال فترة النمو : وهى الفترة من الميلاد حتى سن ١٨ سنة (محروس الشناوى : ١٩٩٧، ٤٢-٤٣ ، Robertson, 1992, 398) .

ولقـد أصدرت الجمعية الأمريكية للتخلف العقلى (١٩٩٣) تعريفاً اعتبرته فيدرالياً ينص على أن " الإعاقة العقلية تشير الى نواقـص جوهرية فى الأداء الوظيفى الراهـن ، وهو يتسم بأداء ذهنى وظيفى دون المتوسط يكون متلازماً مع جوانب قصور فى اثنين أو أكثر من مجالات المهارات التكيفية التالية : التواصل ، الرعاية الشخصية ، الحيـاة المنزلية ، المهارات الاجتماعية، الاستفادة مـن المجتمع، التوجيه الذاتى، الصحة والسلامة، الجوانب الأكاديمية الوظيفية، وقت الفـراغ ، العمـل .. وتظهر الإعاقة العقلية قبل سن الثامنة عشرة (محروس الشناوى: ١٩٩٦، ٥٠ ، Hunt & Marshall, 1994, 130).

أما منظمة الصحة العالمية World Health Orgarization (WHO) (١٩٩٢) فقد عرفت الإعاقة العقلية فى التصنيف الدولى للأمراض International Classification of Diseases (ICD) بأنه : " حالة من توقف أو عدم اكتمال نمو العقل، والذى يتسم بشكل خاص بقصور فى المهارات التى تظهر أثناء مرحلة النمو، والتى تسهم فى المستوى العام للذكاء – أى : القدرات المعرفية، واللغوية، والحركية، والاجتماعية، ويمكن أن تحدث الإعاقة مصحوبة أو غير مصحوبة بأى اختلال عقلى أو بدنى (منظمة الصحة العالمية : ١٩٩٢، ٨٤).

وأخيراً : فقد أقرت الجمعية الأمريكية للطب النفسى American Psychiatric Association فى الاصدار الرابع للدليل التشخيصى والاحصائى للأمراض العقلية DSM IV (١٩٩٤) ضرورة استيفاء المحكات التالية كمحكات أساسية لتشخيص الحالة على أنها إعاقة عقلية - هى :

١- أداء ذهنى وظيفى دون المتوسط ونسبة ذكاء حوالى ٧٠ أو أقل على اختبار ذكاء يطبق فردياً.

٢- عيوب أو جوانب قصور مصاحبة للأداء التكيفى الراهن (أى كفاءة الشخص فى الوفاء بالمستويات المتوقعة ممن هم فى عمره أو جماعته الثقافية فى اثنين على الأقل من المجالات التالية : التواصل، واستخدام امكانات المجتمع، التوجيه الذاتى، والمهارات الأكاديمية الوظيفية، العمل ، الفراغ، الصحة والسلامة .

٣- يحدث ذلك قبل سن ١٨ سنة (Kendall & Hammen, 1995,535, A.P.A., 1994, 40)

وهكذا : فان التعريفات السيكولوجية قد أكدت على ضرورة الجمع بين عدة محكات لوصف وتشخيص الإعاقة العقلية... ومن ثم ارتبط بهذه التعريفات عدة تصنيفات لفئات الإعاقة العقلية - منها :

أ - التصنيف حسب نسبة الذكاء :

تبعاً لهذا التصنيف - وجد أنه اذا قيس المستوى الوظيفى للقدرة العقلية العامة لدى مجموعة كبيرة من الناس باستخدام اختبار ذكاء مقنن ، فانها تكون موزعة توزيعاً اعتداليا، أى يقع معظم الناس فى وسط المنحنى ، وتقع فئة المتخلفين عقلياً على الطرف الأدنى للتوزيع، حيث يحصل الفرد متوسط الذكاء على ١٠٠ درجة، فى حين يحصل المعاق عقلياً على ٧٠ درجة فاقل.

ولقد ظل تصنيف المعاقين عقلياً تبعا لنسب الذكاء الى ثلاث فئات شائعاً بين علماء النفس وان وجدت فروق بينهم فى تحديد نسب الذكاء المحددة لبداية ونهاية كل فئة من الفئات.

جدول (١) نسب الذكاء لفئات الإعاقة العقلية تبعاً للتصنيف الثلاثى

الفئـــــات	تيرمان ١٩١٦	لوتيت ١٩٤٧	كيرك ١٩٥١	وكسلر ١٩٥٨
المأفون أو المورون	٥٠ - ٦٩	٤٥/٥٠ - ٦٠/٦٥	٥٠ - ٧٥	٥٠ - ٦٩
الأبله	٢٥ - ٤٩	١٥/٢٠ - ٤٥/٥٠	٢٥ - ٥٠	٣٠ - ٤٩
المعتوه	أقل من ٢٥	من صفر - ١٥/٢٠	صفر - ٢٥	٢٩ - فاقل

(فاروق صادق : ١٩٧٦، محروس الشناوى : ١٩٩٧)

وعلى الرغم من شيوع هذا التصنيف الثلاثى الا أن مصطلحات : المورون والبلهاء ، والمعتوهين المستخدمة فيه قد تم التخلى عنها نظر لما تحمله من معان سالبة.. ومنذ أن ظهر تعريف هيبر Heber للذكاء ثم تعريف جروسمان Grossman تبنت الجمعية الأمريكية للتخلف العقلى تصنيف الإعاقة العقلية إلى أربع فئات، كما تبنت الجمعية الأمريكية للطب النفسى فى الاصدار الثالث والرابع للدليل التشخيصى والاحصائى للاضطرابات العقلية (١٩٨٢، ١٩٩٤) نفس التصنيف الرباعى وان وجدت فروق بينهما فى الحدود الدنيا والعليا لكل فئة .

جدول (٢) نسب الذكاء لفئات الإعاقة العقلية تبعاً للتصنيف الرباعى

الفئـــــات	الجمعية الأمريكية للتخلف		الجمعية الأمريكية للطب النفسى	
	١٩٦١	١٩٧٧	١٩٨٢	١٩٩٤
تخلف عقلى بسيط	٥٢ – ٦٧	٥٢ – ٦٧	٥٠ – ٧٠	٥٠/٥٥–٧٠
تخلف عقلى متوسط	٣٦ – ٥١	٣٦ – ٥١	٣٥ – ٤٩	٣٥/٤٠–٥٥/٥٠
تخلف عقلى شديد	٢٠ – ٣٥	٢٠ – ٣٥	٢٠ – ٣٤	٢٠/٢٥–٣٥/٤٠
تخلف عقلى عميق	أقل من ٢٠	أقل من ٢٠	أقل من ٢٠	أقل من ٢٠/٢٥
تخلف عقلى غير مبين	–	–	–	لايمكن تحديد نسب الذكاء بالطرق التقليدية

(كمال مرسى : ١٩٩٦، Hallahan & Kauffman, 1978, APA, 1982,1994)

هذا – ولقد أشارت الجمعية الأمريكية للتخلف العقلى الى أن تحديد نسب الذكاء للفئات الأربع يَمكن أن يختلف حسب مقياس الذكاء المستخدم، وقد أوردت الفروق بين هذه الفئات على مقياسى ستانفورد بينيه للذكاء ، ووكسلر بلفيو لذكاء المراهقين والراشدين على النحو التالى :

جدول (٣) فئات الإعاقة العقلية ونسب الذكاء المقابلة لها

على مقياسى ستانفورد – بينيه ، ووكسلر– بلفيو حسب التقنين الأمريكى

الفئـــات	درجة التخلف	فئة الانحراف المعيارى	نسب الذكاء	
			ستانفورد– بينيه	وكسلر – بلفيو
تخلف عقلى بسيط	١	– ١٠ر٢ إلى – ٣	٥٢ – ٦٧	٥٥ – ٦٩
تخلف عقلى متوسط	٢	– ١٠ر٣ إلى – ٤	٣٦ – ٥١	٤٠ – ٥٤
تخلف عقلى شديد	٣	– ١٠ر٤ إلى – ٥	٢٠ – ٣٥	٢٥ – ٣٩
تخلف عقلى عميق	٤	– ٥ فاقل	أقل من ٢٠	أقل من ٢٥

(فتحى عبدالرحيم : ١٩٩٠، ٤١، كمال مرسى : ١٩٩٦، Kendall & Hammen,1995, 537)

ويذكر كثير من الباحثين أن اختبارات الذكاء على الرغم من قيمتها فى تصنيف ذوى الإعاقة العقلية، الا أنه يجب ألا تكون المحك الوحيد فى التشخيص لما يأتى :

١- عدم وجود اتفاق عام على تعريف الذكاء والعوامل التى تقيسها اختبارات الذكاء .

٢- تدخل كثير من العوامل التى تؤثر على تباين درجات الأفراد على اختبارات الذكاء ، وهو مايسمى بخطأ القياس .

٣- عدم الاتفاق بيـن علماء النفس حول نسب الذكاء التى تحدد فئات المعاقين عقلياً .

٤- امكانـات الخطـأ فى تفسير نتائـج اختبـارات الذكـاء للفـرد المعاق مـن اختـبار لآخـر (سليمان الريحانى : ١٩٨١، ١٠٢، فتحى عبد الرحيم، ١٩٩٠، ٤٦-٤٧ Knerr, 1995,487, Kendall & Hmmen, 1995, 538).

ب – التصنيف على أساس السلوك التكيفى :

يعتمد هذا التصنيف على السلوك التكيفى ومدى كفاءة الفرد فى الاعتماد على نفسه والوفاء بالمطالب والواجبات الاجتماعية ، أو التكيف للاحتياجات المادية والاجتماعية لبيئته (فاروق صادق: ١٩٧٦، ٢٤-٢٥).. وبناء عليه أمكن تصنيف ذوى الإعاقة العقلية الى الفئات التالية :

١- القصور العقلى البسيط (الخفيف) Mild Mental Subnormality

تمثل هذه الفئة حوالى ٨٥٪ من ذوى الإعاقة العقلية ، ويمكن أن تتطور اجتماعيا واتصاليا خلال أعمار ما قبل المدرسة، وهم متفاوتون الى الحد الأدنى من المهارات الحس حركية، ويصعب تمييزهم كأطفال معاقين عقلياً الا فى سن المدرسة. يكتسبون اللغة مع بعض التأخر فيها، ويتميزون بضعف المحصول اللغوى مما يجعل الطفل يعبر بجمل قصيرة غير سليمة التركيب مع وجود صعوبات فى النطق وعدم وضوح المخارج، ويستطيعون تعلم القراءة والكتابة والحساب إلى مستوى الصف الرابع الابتدائى ولكن التعلم يكون بطيئاً فيدرسون كل مستوى فى سنتين أو ثلاث سنوات (كمال مرسى : ١٩٩٦، ٣٢-٣٣).. يصل معظمهم الى الاستقلالية فى الرعاية الذاتية (تناول الطعام ؛ والنظافة ؛ وارتداء الملابس ؛ والاخراج)، وكذلك المهارات المنزلية والعملية ولكن بمعدل أبطأ.. ويمكن تدريبهم على الأعمال والمهارات اليدوية التى تؤهلهم للحصول على عمل - خاصة : الأعمال اليدوية الماهرة وشبه الماهرة ، ولكنهم عرضة لعدم الاستقرار فى العمل بسبب الميكنة والظروف الاقتصادية غير المواتية والبطء الحركى وانخفاض مهارات القراءة، كما أن المشاكل العامة لهذه الفئة هى عدم القدرة على شغل وقت الفراغ (Robertson, 1992, 398) .. يستطيعون التعامل بالعملة بحسب قيمتها والتعرف على المواقف والأيام ولكنهم يفشلون فى معرفة أسماء الشهور وفصول السنة، ويتميزون بعدم النضج الانفعالى والاجتماعى، ويجدون صعوبات فى القدرة على التعامل مع مطالب الزواج وتربية الأطفال والتعامل مع تقاليد المجتمع وتوقعاته بصورة ظاهرة، ويحتاجون الى ارشاد وتوجيه الآخرين مدى حياتهم، فهم عرضه لسوء التوافق اذا لم يجدوا مَنْ يساعدهم فى علاج مشكلاتهم اليومية والضغوط الاجتماعية غير المألوفة.. يتوقف النمو العقلى لديهم عند مستوى طفل عادى فى سن ٧-١١ سنة (Hunt & Marshall, 1994, 144) .

٢- القصور العقلى المعتدل Moderate Mental Subnormality

نسبتهم حوالى ١٠٪ من ذوى الإعاقة العقلية. يعانون من القصور فى المظاهر النمائية بدرجة متوسطة اذ يتأخرون فى اكتساب النطق والمشى وضعف الحصيلة اللغوية، يمكن مع التدريب المناسب اكتساب السلوك المقبول ومهارات المساعدة الذاتية والعناية بالنفس فى مواقف التغذية والنظافة وارتداء الملابس وضبط الاخراج (Robertson, 1992, 398) ... باستخدام برامج خاصة يصبحون قادرين على اكتساب المهارات والعادات السلوكية التى تسهم فى تكيفهم الشخصى والاجتماعى فى المنزل ومع جماعة الأقران والمجتمع - غير أن

نموهم العقلى لايصل الى المستوى الذى يمكنهم من حسن التصرف ومن تحمل المسئولية كاملة تجاه أنفسهم مما يجعلهم دائما فى حاجة الى رعاية الآخرين (Hunt & Marshall, 1994, 145) ... تقدمهم فى التعليم المدرسى محدود وان كانوا يتمكنون من تعلم مبادئ بسيطه فى القراءة والكتابة والحساب ولايمكنهم التقدم أكثر من مستوى الصف الثانى الابتدائى، ومع ذلك يمكنهم التدرب على بعض الأعمال اليدوية الخفيفة المفيدة التى تمكنهم من الحصول على أعمال لاتتطلب مهارة تحت الاشراف فى ورش محمية أو اعدادهم وتدريبهم للعمل فى بعض الوظائف أو المهن البسيطة، يتوقف النمو العقلى لديهم عند مستوى طفل عادى فى سن ٣-٧ سنوات (كمال مرسى: ١٩٩٦، ٣٢).

٣- القصور العقلى الشديد Sever Mental Subnormality

نسبتهم حوالى ٣-٤ ٪ من ذوى الإعاقة العقلية.. ترجع الإعاقة لديهم الى عوامل عضوية مصحوبة فى كثير من الأحيان بتشوهات خلقية أو تلف فى الحواس وضعف فى التآزر الحركى وتلف واضح اكلينكيا فى نمو الجهاز العصبى المركزى (محروس الشناوى : ١٩٩٦، ٧٢، منظمة الصحة العالمية : ١٩٩٢، ٨٥) .. يعانون من قصور فى النواحى النمائية مصحوب باعاقات جسمية واضطرابات فى المهارات الحركية وتأخر فى النمو اللغوى وعيوب فى النطق والكلام وضعف الحصيلة اللغوية وعدم القدرة على التعبير بجمل وان كانوا يستطيعون تسمية الأشياء المألوفة بصعوبة (كمال مرسى : ١٩٩٦، ٣١).. يفشلون فى اكتساب العادات الأساسية فى النظافة والتغذية وضبط عمليات الاخراج ، وقصور شديد فى الاستقلال الذاتى وعجز عن حماية النفس من الأخطار وتحمل المسئوليات.. ولاتدل العلاقات الاجتماعية لديهم على وجود ارتباطات عاطفية مع الآخرين ويفشلون فى ادراك الزمـان والمكان، ويتميـزون بقلة الاستفادة من الخبرات اليومية .. لذا : نجدهم فى حاجة إلى الاشراف والرعاية الكاملة من الآخرين مدى الحياة فى مؤسسات ايوائية متخصصة.. مع التدريب الاجتماعى يمكن أن يتعلموا قليلا من المهارات الشخصية للاعتماد على النفس وتفادى الأخطار والأذى .. يتوقف نموهم العقلى عند مستوى طفل فى سن أقل من ثلاث سنوات (Robertson, 1992, 399) .

٤- القصور العقلى الحاد أو الجسيم Profound Mental Subnormality

ويمثلون ١-٢٪ من ذوى الإعاقة العقلية .. تكون إعاقة هذه الفئة مطبقة، ويصاحبه تدهور فى الحالة الصحية والتآزر الحركى والنمو الحاسى والحركى ،

وقصور شديد فى الاستعدادات اللازمة لنمو اللغة والكلام وأساليب التواصل، وعجز واضح فى الكفاءة الشخصية والاجتماعية (عبدالمطلب القريطى : ١٩٩٦، ١٠٧-١٠٨).. يظلون فى حاجة الى الاعتماد المستمر على غيرهم طوال حياتهم ورعاية كاملة داخل مراكز ومصحات علاجية (Robertson, 1992,399) .

ثانياً : التعريفات التربوية :

تقوم هذه التعريفات على أساس مدى القصور فى الاستعدادات التحصيلية والقدرة على التعلم والتدريب خلال سنى الدراسة، ومن ثم اعتبر بعض الباحثين الإعاقة العقلية مشكلة تعليمية فى المقام الأول :

ومن أشهر التعريفات المبكرة فى هذا الصدد تعريف كريستين انجرام Christine Ingram (١٩٥٣) حيث أطلقت مصطلح " بطئ التعلم" Slow learner على " الطفل الذى لايستطيع أن يحصل على نفس مستوى زملائه فى الصف الدراسى الذى يكون فيه وتقع نسبة ذكائه بين ٥٠-٨٩ على اختبارات الذكاء الفردية ، ويمثل الأطفال بطيئى التعلم ١٨-٢٠٪ من أطفال المدارس".. وقد أطلقت انجرام مصطلح الإعاقة العقلية على الفئة التى تتراوح نسبة ذكائها بين ٥٠-٧٥ ويمثلون ٢٪ من مجموع الأطفال بطيئى التعلم، أما الفئة التى تتراوح نسبة ذكائها بين ٧٥-٨٩ فقد أطلقت عليها الفئة البينية Borderline .

ويرى فاروق صادق (١٩٧٦) أن انجرام لاتقدم وصفاً لفئة الإعاقة العقلية الا عن طريق اختلاف الذكاء ولاتهتم الا بفئة القابلين للتعلم فقط من المعاقين عقلياً ، غير أنها وجهت النظر الى مشكلة تعليم مَنْ هم بين فئة المعاقين عقلياً والعاديين (فاروق صادق :١٩٧٦، ٢٣٢٢).

ولقد عرفت اللجنة التى قامت ببحث مشكلة الضعف العقلى فى انجلترا من قبل وزارة التربية (١٩٦١) الضعف العقلى بأنه : " عدم القدرة على التعلم، وهذا ينطبق على الأطفال الذين لايمكنهم اكتساب أية معلومات فى المدارس الأولية" (مترى أمين : ١٩٨٧، ١١).. ومن الواضح أن هذا التعريف انما ركز على الفئة الدنيا من الإعاقة العقلية التى تكون غير قابلة للتعلم أو التدريب - ومن ثم يعتبر قاصراً .

أما الجمعية الوطنية للأطفال المعاقين عقلياً The National Association For Retarded Children (١٩٧١) فقد عرفت المعاق عقلياً بأنه " شخص يعانى منذ الطفولة من صعوبة غير عادية فى التعلم ، وهو غير فعال، نسبياً فى استخدام ما تعلم فى مشكلات الحياة العادية، وهو

يحتاج إلى تدريب وتوجيه خاصين ليستفيد من طاقاته مهما كانت" (محروس الشناوى : ١٩٩٧، ٣٨).

ولقد أورد صالح هارون (١٩٨٥) تعريفاً للإعاقة العقلية يشير فيه الى أن المعاق عقلياً : هــو الطفل الـذى يعانــى من تخلــف وبطء فى التحصيل وعـدم القـدرة علــى مسايرة برامج التعليم بالمدارس العاديـة بسبب تخلف قدراتـه العقليـة، ويفشل فـى تحصيل المجردات والتعامل معها، وقد يستطيع اكتسـاب مبـادئ القـراءة والكتابة والحسـاب عن طريق برامج تعليمية خاصة فيسمى قابلاً للتعلم educable ، أو يفشل فى اكتساب هذه المبادئ البسيطة فيسمى غير قابل للتعلم Uneducable (صالح هارون : ١٩٨٥، ١٠).

هكذا : يتضح من هذه التعريفات تأكيدها على معيار عدم القدرة على التعلم مقارنة بالعاديين.. وعلى الرغم من أهمية هذا المعيار فانه يجب عدم الاعتماد عليه وحده فى التعرف على حالات الإعاقة العقلية حتى لاتسمح بدخول فئات أخرى كالتأخر الدراسى وصعوبات التعلم.

ولقد ارتبط بهذا النوع من التعريفات تصنيفاً لفئات الإعاقة العقلية يرتكز على الاحتياجات التعليمية بما يلائم كل فئة من الفئات من برامج تعليمية أو تدريبية ومدى امكانية الانتقال من برنامج تربوى الى آخر.. ويتضمن هذا التصنيف ثلاث فئات هى:

١- فئة القابلين للتعلم Educable Mental Retarded

يمثلون ١٤ر٢٪ من اجمالى السكان العام، وقد أطلق عليهم رجال التربية الخاصة مصطلح القابلين للتعلم لما لهم من قدرة على امكانية الاستفادة من البرامج التعليمية العادية، لكن عملية تقدمهم تكون بطيئة عن العاديين ولايمكنهم التعلم بنفس المعدلات أو المناهج العادية، لذا : يكون لديهم امكانات النمو اذا قدمت لهم فرص التربية الفردية فى المدرسة العادية أو فى فصول أو مدارس خاصة تتفق مع استعداداتهم وقدراتهم (عبد المطلب القريطى : ١٩٩٦، ١٠٢-١٠٣).. وأهم المجالات التى يمكنهم احراز تقدم فيها :

أ- أحراز حد أدنى من القدرة على التعلم فى الموضوعات الأكاديمية ، ولايستطيعون البدء فى اكتساب القراءة والكتابة والحساب قبل الثامنة او الحادية عشرة ، ولايمكنهم تعلم الموادالدراسية المقررة فى سنة دراسية واحدة ، لايستطيعون مواصلة التعلم لأكثر من مستوى الصف الثالث الابتدائى .

ب - احراز حد أدنى من الكفاءة المهنية وممارسة بعض الأعمال والحرف التى يستطيعون عن طريقها إعالة أنفسهم فى سن النضج.

جـ - احراز تقدم فى مهارات التكيف الاجتماعى الى حد يكون فيه الفرد معتمداً على نفسه - خاصة اذا أتيحت له البرامج الموجهة للتوافق للسلوك الاجتماعى المقبول (سليمان الريحانى: ١٩٨١، ١٠٤).

٢- فئة القابلين للتدريب Trainable Mentaly Retarded

وتمثل هذه الفئة حوالى ١٣ر٠٪ من اجمالى السكان، ويمثلون ٥ -٧ ٪ من ذوى الإعاقة العقلية، ويتراوح ذكاء أفرادها بين ٢٥ -٥٠ درجة ، ويظهر تخلف أطفال هذه الفئة فى مراحل مبكرة جداً (فى مرحلة الرضاعة والطفولة المبكرة) مصحوبة بتخلف فى القدرة على الكلام والمشى (سليمان الريحانى: ١٩٨١، ١٠٥). وهم يعانون من صعوبات شديدة تعجزهم عن التعلم وان كان بعضهم لديه قدرة ضئيلة جدا على اكتساب المهارات الأكاديمية الخاصة بالقراءة والكتابة والحساب.. الا أن هذه الفئة لديها قابلية للتدريب وفقا لبرامج خاصة على مهام العناية بالذات والأعمال اليدوية الخفيفة والروتينية التى لاتستلزم مهارات فنية - ويتم ذلك تحت الاشراف والتوجيه فى بيئات وورش محمية.. ويمكنهم الاستقلال جزئياً عن الكبار فى تحمل تبعات الحياة اليومية (عبد المطلب القريطى : ١٩٩٦، ١٠٣) .

٣- فئة المعتمدين Castodial Mentally Retarded

وهم حالات الإعاقة العقلية الجسيمة أو المطبقة وأكثر مستوياتها تدهوراً، وتقل معاملات ذكاء أفرادها عن ٢٥ درجة ، يشكلون ما يقرب من ٥٪ من المعاقين عقلياً ويقعون فى نطاق ١٣ر٠٪ من عدد السكان عموما.. وأطفال هذه الفئة عاجزون كلية حتى عن حماية أنفسهم من الأخطار أو العناية بأنفسهم ، ويعتمدون اعتماداً كلياً على غيرهم طوال حياتهم، ويحتاجون الى رعاية ايوائية متخصصة ومستمرة فى النواحى الطبية والنفسية والاجتماعية إما داخل مؤسسات خاصة أو فى محيط أسرهم اذا ما توفرت لهم ظروف الرعاية المناسبة (سليمان الريحانى : ١٩٨١، ١٠٥، عبد المطلب القريطى : ١٩٩٦، ١٠٣-١٠٤).

ثالثا : التعريفات الطبية :

كان الأطباء أول الأخصائيين الذين تعاملوا مع حالات الإعاقة العقلية بل كانوا أسبق من الأخصائيين النفسيين ورجال التربية فى اكتشاف الإعاقة العقلية. وتؤكد التعريفات والتصنيفات الطبية على العوامل المسببة للإعاقة العقلية ، وتوقيت الاصابة ، والمظاهر المرتبطة به - بغية تحديد الأساليب الوقائية والعلاجية المناسبة

ومن أشهر التعريفات الطبية : تعريف بينوا Benoit (١٩٥٢) الذى يرى أن : " الإعاقة العقلية ضعف فى الوظيفة العقلية ناتج عن عوامل أو محددات داخلية فى الفرد ، أو عن عوامل خارجية بحيث تؤدى الى نقص فى القدرة العامة للنمو وفى التكامل الادراكى والفهم وبالتالى التكيف مع البيئة".. ويعرف جيرفيس Jervis (١٩٥٢) الإعاقة العقلية بأنها : " حالة توقف أو عدم استكمال النمو العقلى نتيجة لمرض أو اصابة قبل سن المراهقة، أو يكون نتيجة لعوامل وراثية (جينية) أثناء فترة التكوين".. أما تريدجولد Tredgold (١٩٥٥) فقد عرف الاعاقة العقلية بأنها: "حالة يعجز فيها العقل عن الوصول الى مستوى النمو السوى أو استكمال ذلك النمو.. وتنشأ هذه الحالة عن عيب أو نقص فى الجهاز العصبى المركزى نتيجة لاصابة عضوية فى المخ بحيث تكون تلك الاصابة ذات أثر واضح فى ذكاء الفرد" (فاروق صادق: ١٩٧٨، ١٨-١٩).

وحديثاً عرف لوريا Luria (١٩٨٣) المعاق عقلياً بأنه " شخص يعانى من أمراض دماغية حادة فى طفولته المبكرة، وتؤخر هذه الأمراض من الارتقاء السوى للمخ، وما ينتج عن هذا من مشكلات خطيرة فى ارتقاء الوظائف العقلية".. وقد ميز بين الطفل السوى والطفل ذى الإعاقة العقلية من خلال إدراك الطفل للمثيرات. وهذا التعريف يتناول المشكلات البنائية فى الإعاقة العقلية أو الاختلال القائم على أسباب بنائية (Luria, 1983, 10).

وعلى الرغم من قدم هذا الاتجاه فى تعريف الإعاقة العقلية الا أن بعض الباحثين العرب قد تبنوا هذا الاتجاه – فعرفوا الإعاقة العقلية بأنها : " حالة/ عدم تكامل تطور ونضوج العقل يولد بها الفرد أو تحدث فى سن مبكرة نتيجة لعوامل : وراثية أو مرضية أو بيئية ، تؤدى الى توقف فى نمو أنسجة المخ ، أو تؤثر فى الجهاز العصبى ، وينتج عنها نقص الذكاء ، ولاتسمح للفرد بحياة مستقلة أو حماية نفسه ضد المخاطر أو الاستغلال" (أحمد عكاشة : ١٩٨٠، ٣٩١، كلير فهيم : ١٩٨٢، ٢٤، مترى أمين: ١٩٨٧، ٩، عطوف ياسين : ١٩٨٨، ٢٠٥).

ولقد ارتبط بالتعريف الطبى تصنيفات متعددة – حيث قُسِّم ذوى الإعاقة العقلية الى فئات تبعاً لمصدر العلة، أو توقيت حدوثها، أو تبعاً للمظاهر الاكلينيكية المميزة لها – وذلك على النحو التالى:

أ – التصنيف حسب مصدر العلة (الأسباب) :

يعد تصنيف تريدجولد **Tredgold** من أقدم التصنيفات السببية etiology – حيث يصنف ذوى الإعاقة العقلية الى الفئات التالية :

١- إعاقة عقلية أولية Primary Amentia : وتشمل هذه الفئة تلك الحالات التى ترجع لأسباب أو عوامل وراثية .
٢- إعاقة عقلية ثانوية Secondary Amentia : وتشمل حالات الإعاقة العقلية التى تعود أسبابها الى عوامل بيئية كالمرض أو الاصابات أو التشوهات الخلقية التى تحدث قبل وأثناء وبعد الولادة .
٣- إعاقة عقلية مختلطة Mexed Amentia (وراثى وبيئى) : وتشمل تلك الحالات التى تشترك فيها العوامل أو المسببات الوراثية والبيئية معاً .
٤- إعاقة عقلية غير محددة الأسباب : وتشمل هذه الفئة الغالبية العظمى من ذوى الإعاقة العقلية (وخاصة مستوى الإعاقة العقلية البسيطة) التى يصعب فيها تحديد أسباب أو عوامل معينة أدت الى التخلف (سليمان الريحانى : ١٩٨١، ٩٥).

– وقسم استراوس وليتنين Strauss & Lehtinen ذوى الإعاقة العقلية الى نوعين:
١- الإعاقة العقلية الناشئة عن عوامل داخلية Endogenous : ويحدث نتيجة الوراثة وقبل الولادة.. ويوجد فى حالات المعاقين عقلياً الذين لايظهر عليهم عيوب جسمية عضوية .
٢- الإعاقة العقلية الناشئة عن عوامل خارجية Exogenous : وينشأ عن أسباب بيئية أو مكتسبة نتيجة تغيرات مرضية تطرأ على النمو العادى قبل الولادة أو أثنائها أو بعدها، ويظهر فى الحالات الاكلينيكية المصاحبة لذوى الإعاقة العقلية لاسيما تلك الحالات التى يحدث فيها تلف فى المخ (فاروق صادق: ١٩٧٨، ٣١، كمال مرسى : ١٩٩٦، ٢٧، عبد المطلب القريطى : ١٩٩٧، ٩٦).

– كما صنفت الجمعية الأمريكية للتخلف العقلى المعاقين عقلياً إلى عشر فئات تبعاً لأسباب أو مصدر الاعاقة – هى :
١- الإعاقة العقلية المرتبطة بأمراض معدية infection diseases – مثل : الحصبة الألمانية، والزهرى- خاصة اذا حدثت الاصابة فى الشهور الثلاثة الأولى من الحمل .
٢- الإعاقة العقلية المرتبطة بأمراض التسمم intoxia diseases – مثل : اصابة المخ الناتجة عن تسمم الأم بالرصاص أو الزرنيخ أو أكسيد الكربون.
٣- الإعاقة العقلية المرتبطة بأمراض ناتجة عن اصابات جسمية physical

trauma مثل : اصابة الدماغ أثناء الولادة أو بعدها لأى سبب من الأسباب.

٤- الإعاقة العقلية المرتبطة بأمراض اضطراب التمثيل الغذائى Disorder metabolism diseases – مثل : حالات الفينيل كيتونيوريا Phenylketonuria ، والجلاكتوسيميا Galactosemia .

٥- الإعاقة العقلية المرتبطة بخلل الكروزومات – مثل : عرض داون.

٦- الإعاقة العقلية المرتبطة بأمراض ناتجة عن أورام غريبة مثل الدرن .

٧- الإعاقة العقلية المرتبطة بأمراض غير معروف سببها تحدث قبل الولادة .

٨- الإعاقة العقلية المرتبطة باضطراب عقلى – مثل : التوحد الطفلى Autism .

٩- الإعاقة العقلية المرتبطة بأمراض غير معروف سببها تحدث بعد الولادة .

١٠- الإعاقة العقلية المرتبطة بأسباب غير عضوية : الناتجة عن عوامل أسرية وثقافية (حرمان ثقافى أو بيئى)... (كمال مرسى : ١٩٩٦، ٢٥-٢٦).

ب – التصنيف حسب توقيت الاصابة :

يقترح يانيت Yannet تقسيما ثلاثياً لحالات الإعاقة العقلية بحسب توقيت حدوث الاعاقة تضمن الفئات التالية :

١- إعاقة عقلية تحدث فى المرحلة قبل الولادية Pre-natal : ويتمثل فى الحالات التى تحدث فيها الإعاقة العقلية لأسباب فسيولوجية ومرضية واضطرابات كيميائية تنتقل الى الجنين من الوالدين أو أحدهما – مثل : عامل الريزوس RH F ، عدم انضباط السكر فى الدم، والضغط المرتفع الذى يمكن أن يؤثر على نمو الجهاز العصبى المركزى للجنين ، وتعاطى الكحوليات والعقاقير المزمن أثناء الحمل ، وتعاطى الأدوية لاحداث المناعة أثناء الحمل، واصابة الأم بالأمراض الفيروسية المعدية كالحصبة الألمانية ، والزهرى...الخ (Knerr, 1995, 490) .

٢- إعاقة عقلية تحدث أثناء الولادة Intra-natal : وتتمثل فى الحالات التى يتعرض فيها الجنين للاصابة أثناء الولادة كالاختناق أو اصابة الدماغ من جراء استخدام أجهزة الولادة .

٣- إعاقة عقلية تحدث بعد الولادة post-natal : وتتمثل فى الحالات التى تحدث الاصابة لديها خلال الفترة النمائية – كتعرض الفرد لبعض الأمراض كالالتهابات السحائية، واصابات المخ نتيجة التسمم بأملاح الرصاص، أو أول أكسيد الكربون، والاصابات المباشرة للدماغ نتيجة الحوادث (فاروق صادق: ١٩٧٨، ٣٤-٣٥).

جـ - التصنيف حسب المظاهر الاكلينيكية :

ويعتمد هذا التصنيف على المظاهر والملامح البدنية التى تصاحب بعض حالات الإعاقة العقلية تحدث .. ويندرج تحت هذا التصنيف الفئات التالية :

١- حالات المنغولية أو عَرَض داون Mongolism/Dawn's Syndrome

وتمثل ١٠٪ من حالات الإعاقة العقلية المتوسطة والشديدة ، أو واحد لكل ٧٠٠ حالة من حالات المواليد الأحياء، ويتميز أصحابها بسمات بدنية مميزة تشبه الجنس المغولى.. وترجع إلى وجود كروموزوم زائد فى أحد كروموزومات الجنس (غالبا الزوج رقم ٢١) فتصبح عدد الكروموزومات فى الخلية المخصبة ٤٧ بدلا من ٤٦ كروموزوماً .. وقد وجد أن نسبة الاصابة تزداد بزيادة عمر الأم ، كما وجد أن الكروموزومات غير الطبيعية تستحث بالاشعاع. (فاروق صادق : ١٩٧٦، ٧٥، محروس الشناوى : ١٩٩٧، ٨٦-٩٠، Knerr, 1995, 491,492) .

٢- حالات استسقاء الدماغ Hydrocephaly

هو تراكم السائل النخاعى الشوكى داخل الجمجمة مما يؤدى إلى ازدياد الضغوط داخلها فتتلف أنسجة الدماغ، وترجع زيادة هذا السائل الى اختلال اعادة امتصاصه أو وجود عائق يمنع انسيابه وجريانه السوى (سوين : ١٩٧٩، ٧٩٧).. وتحدث هذه الحالة نتيجة حدوث عدوى: كالزهرى أو الالتهاب السحائى الذى تصاب به الأم أثناء الحمل، وربما تظهر هذه الحالة قبل الولادة أو خلال السنة الأولى من العمر أو فى الطفولة المبكرة (كمال دسوقى : ١٩٧٤، ٢١٢).. ويمكن التعرف المبكر على هذه الحالة عن طريق قياس محيط رأس الرضيع مراراً، وملاحظة البقعة الرخوة من الدماغ (النافوخ)، حيث يزيد نمو الدماغ بمعدل ١-٢ بوصة كل شهر (حامد زهران:١٩٧٤، ٤٧٠).

٣- حالات كبر الدماغ Macrocephaly

وتتميز بكبر محيط الجمجمة وزيادة حجم ووزن الدماغ نتيجة لزيادة المادة البيضاء والخلايا الضامة بالمخ.. وترجع هذه الحالة الى وجود عيب فى المخ انتقل عن طريق الجينات الوراثية مما أدى الى النمو الشاذ فى أنسجة المخ (حامد زهران : ١٩٧٤، ٤٧٢، فاروق صادق، ١٩٧٨، ٧٣).

٤- حالات صغر الدماغ Microcephaly

وتنشأ نتيجة عدم نمو المخ بدرجة كافية فلا يتجاوز محيط الجمجمة عند تمام النمو عن ١٧-١٩ بوصة (متوسط الشخص السوى ٢٢ بوصة)، ويتميز أصحابها بقصر القامة، ويقعون فى مستويات الإعاقة المتوسطة والشديدة والعميقة مع ضعف

اللغة والقدرات العقلية (كمال دسوقي: ١٩٧٤، ٢١١).. وترجع حالات صغر الجمجمة إلى أسباب وراثية نتيجة لعامل جيني طفري متنحي، أو الى عوامل مكتسبة قبل أو أثناء أو بعد الولادة: كاصابة الأم بالحصبة الألمانية، أو الزهري، أو التعرض لأشعة X ، أو نتيجة حدوث نزيف أثناء الولادة، أو انسداد أحد شرايين المخ، أو لتعرض الطفل بعد الولادة للالتهابات السحائية أو التسمم أو اصابة المخ (فاروق صادق: ١٩٧٨، ٦٧-٦٨).

٥- حالات القصاع (القزمية) **Cretinism**

ويكون فيها الفرد قصيراً لايتجاوز طوله ٨٠-٩٠سم فى الرشد ، وترجع الى أسباب وراثية أو خلقية نتيجة لنقص افرازات الغدة الدرقية لدى الأم الحامل، وقد ترجع الى عوامل مكتسبة لنقص عنصر اليود فى غذاء الطفل بعد الميلاد – الأمر الذى يؤدى الى تلف المخ، ويبدو على الطفل الكسل والخمول وبطء الاستجابة والنمو النفسى الحركى ، ويتأخر نمو الكلام ، وتتراوح درجة الإعاقة العقلية بين المتوسطة والشديدة (فاروق صادق: ١٩٧٨، ٥٥-٥٦).

٦- الحالات المرتبطة بعامل الريزوس **RH Factor**

وهذا العامل هو أحد مكونات الدم فاذا وجد عند شخص ما كان موجبا من حيث العامل RH، واذا لم يوجد لديه كان هذا الشخص سالباً من حيث هذا العامل... والغالبية العظمى من الناس (٨٥٪) يحملون RH موجب فى فصيلة الدم، بينما تحمل القلة RH سالب، فاذا كانت فصيلة دم الأم تحمل RH سالب ، ويحمل الأب RH موجب ورث الطفل من أبيه RH موجب.. ويترتب على اختلاف دم الأم عن دم الجنين الى تكون أجسام مضادة فى دم الأم تتسرب الى الجنين عن طريق الحبل السرى فتهاجمه وتتلف جزءاً كبيراً من كرات الدم الحمراء.. وفى الحالات التى لاتحدث فيها وفاة الجنين تصل الأجسام المضادة الى خلايا المخ فتؤثر على وظائفه وتؤدى الى الإعاقة العقلية (حامد زهران : ١٩٧٤، كمال دسوقى :١٩٧٤، فاروق صادق : ١٩٧٨، محروس الشناوى : ١٩٩٧).

٧- حالات الشلل السحائى **Cereberal Palsy**

وهو أكثر الحالات المصاحبة للإعاقة العقلية لاسيما من الدرجات المتوسطة والشديدة فحوالى ٥٠-٧٠٪ من حالات الشلل السحائى تكون مصابة بالإعاقة العقلية.. وترجع أسبابها الى اختناق الجنين ، أو النزيف السحائى أو التسمم والقصور فى تكوين المخ (عبدالمطلب القريطى: ١٩٩٦، ٩٨).

٨- حالات الفينيل كيتونيوريا **Phenylketonuria (PKU)**

هى الحالات التى يحدث لديها خلل فى التمثيل الغذائى للحامض الأمينى

المعروف باسم فينيل آلانين Phenylalanine الذى يدخل فى تكوين اللحوم والبروتينات نظراً لقصور فى العصارة الكبدية ، ويؤدى ارتفاع هذا الحامض فى الدم إلى آثار سامة على خلايا المخ ينتج عنها موت الخلايا العصبية .. وتنتقل هذه الحالات وراثياً كصفة متنحية إذ يتوقف ظهورها على وجود هذا العامل المتنحى لدى كلا الوالدين، وتحدث أيضاً إذا كانت الأم مصابة فعلاً بهذه الحالة مما يجعل بيئة الرحم محتوية على مستويات عالية من الفينيل آلانين والكيتونات فينتج عنها تخلف عقلى مبكر وشديد لنسلها، وتتميز هذه الحالات بانخفاض شديد فى نسب الذكاء واختلالات عصبية وعضلية وحركة زائدة وانحرافات سلوكية ويتراوح انتشار حالات الفينيل كيتونيوريا بين ١:١٠٠٠٠ إلى ١:٢٠٠٠٠ فى الولايات المتحدة (محروس الشناوى :١٩٩٧، ٩٣-٩٨، Knerr, 1995,492-493).

٩- حالات الصرع Epilepsy

وهى مصاحبة لنسبة كبيرة من ذوى الإعاقة العقلية، ترجع إلى العوامل الوراثية والأمراض المعدية والاصابات المباشرة والتسمم، وأورام المخ والاختناق سواء قبل الولادة أو خلالها (عبد المطلب القريطى: ١٩٩٦، ١٠٠).

١٠- حالات التصلب الحدبى الدرنى : Taberams Sclerosis

ويطلق عليها مرض بورنفيل Bourneville أو الـ Epiloia الذى هو المميز للثالوث: الإعاقة العقلية، والصرع، وتورم الغدد الدهنى فى مؤسسات ضعاف العقول.. وتكشف فحوص ما بعد الوفاة عن وجود عقد متصلبة فى المخ فى لحاء (قشرة) نصفى كرة المخ، وفى جدران التجاويف الجانبية، كما توجد أورام القلب والكلى - وهى حالات نادرة (كمال دسوقى: ١٩٧٤، ٢١٤، أحمد عكاشة : ١٩٨٠، ٣٩٤).

هذا - وترى الباحثة بعد عرض التعريفات والتصنيفات المختلفة أنه نظراً لأن الإعاقة العقلية ليست مَرَضاً واحداً بل مجموعة من الأعراض فقد أدى ذلك الى اختلاف رجال التربية وعلم النفس والطب فى التعريف والتصنيف حيث ركز كل فريق على جانب من جوانب تشخيص الإعاقة العقلية، ومن ثم ينبغى الأخذ بمحكات عديدة فى تعريفه .. وتنتهى الباحثة الى تبنى تعريف للاعاقة العقلية يجمع الاتجاهات السابقة فترى أنه : " حالة توقف أو عدم اكتمال النمو العقلى يولد بها الطفل أو تحدث فى سن مبكرة نتيجة لعوامل وراثية أو جينية أو بيئية أو فيزيقية تحدث فى سن مبكرة، ويتضح آثار عدم اكتمال النمو العقلى فى مستوى أداء الطفل فى المجالات التى ترتبط بالنضج والتعلم والتوافق الاجتماعى بحيث ينحرف مستوى هذا الأداء عن المتوسط فى حدود انحرافين معياريين سالبين" .

خصائص ذوى الإعاقة العقلية القابلين للتعلم

يتميز المعاقون عقلياً بالفروق الشاسعة فيما بينهم من حيث استعداداتهم ومايتصفون به من سمات وخصائص- لذا : تحاول الباحثة فيما يلى عرض أهم الخصائص المميزة لفئة القابلين للتعلم من ذوى الإعاقة العقلية وهى الفئة التى تتناولها الدراسة الحالية..

١- الخصائص الجسمية :

يتميز المعاقون عقلياً بصفة عامة ببطء فى النمو الجسمى والوزن عن العادى، ونقص فى حجم وزن المخ عن المتوسط، وتشوه فى شكل الجمجمة والأذنين والأسنان واللسان وتشوه الأطراف وبطء فى النمو الحركى وروتينية الحركات (حامد زهران: ١٩٧٤، ٤٧٥).. الا أن حالات ذوى الإعاقة العقلية الخفيفة (القابلين للتعلم) لاتوجد لديهم خصائص جسمية تميزهم عن أقرانهم العاديين، فهم يشبهون العاديين - الى حد ما- فى الطول والوزن والحركة والصحة العامة، والنمو الجسمى فى الطفولة ، ويكتمل نمو العضلات والعظام فى الثامنة عشرة، ويكتمل بلوغهم الجسمى والجنسى مثل أقرانهم العاديين فيما عدا الحالات التى ترجع الإعاقة فيها الى اصابات الجهاز العصبى المركزى وما يصاحبه من اضطراب فى المهارات الحركية (عبد السلام عبد الغفار، يوسف الشيخ: ١٩٨٥، ٦٧، كمال مرسى : ١٩٩٦، ٢٧٤).. وعلى الرغم من تشابه هذه الفئة فى الخصائص الجسمية مع الأطفال العاديين الا أن المظاهر النمائية تكون متأخرة عند المعاقين عقلياً، حيث يتأخر الطفل فى الجلوس والحبو والوقوف والمشى، كما يتأخر فى المهارات الحركية كالقدرة على الجرى والقفز التى تكون أقل من العادى، ويحتاج الطفل الى تدريبات لتنمية التوازن الحركى والقدرات الحركية بصفة عامة (علا عبد الباقى : ١٩٩٣، ٧٣).. ونظراً لأن الفروق بين المعاقين عقلياً القابلين للتعلم والأسوياء ليست كبيرة فى النواحى الجسمية والحركية فان هذه النواحى لو استغلت استغلالاً صحيحاً فانها تكون أحد الأعمدة الهامة فى بناء الصحة النفسية للطفل المعاق عقلياً واتاحة الفرص لتفاعله مع السوى فى مواقف النشاط الرياضى والأنشطة غير الأكاديمية مما يكون له أثر كبير فى تنمية مدركات الطفل وثقته بنفسه وتدعيم توافقه الاجتماعى (فاروق صادق: ١٩٧٦، ٢٥٨).

أما بالنسبة للوظائف الحاسية لدى القابلين للتعلم من المعاقين عقلياً فقد أشار كثير من الباحثين الى وجود كثير من الاضطرابات السمعية والبصرية أكثر مما يوجد لدى العاديين، فقد قُدرت نسبة القصور السمعى بين ١٣-٤٩٪ بين

المعاقين عقلياً، وبالنسبة للقصور البصرى فقد وجد أن نسبة الاصابات البصرية تصل الى ٤٠٪ ومنها قصر البصر وطول البصر، وحالات الحَول، والكتاركت وعمى الألوان بنسب أعلى منها لدى العاديين (كمال مرسى : ١٩٩٦، ٢٧٧).. أما بالنسبة لحاسة اللمس فيُعتقد أن المعاق عقلياً لديه قصور فى الاحساس اللمسى وأقل احساساً بالألم من العاديين، ومثل ذلك يوجد فى حاستى التذوق والشم بدليل أن بعض المعاقين عقلياً قد يلقى بمواد، أو أشياء مثل الأزرار والدبابيس والحجارة الصغيرة فى الفم- غير أنه يجب أن يفسر هذه الظاهرة على أنها قصور فى الادراك قبل أن تكون قصور فى الإحساس (فاروق صادق: ١٩٧٨، ٢٦٠-٢٦٤).

هذا - ولقد حاولت الباحثة توظيف ما لدى أطفال هذه الفئة من خصائص جسمية عند بناء برنامج اللعب الجماعى الموجه لتنمية الأداء اللغوى باستغلال المهارات الحركية فى تنفيذ الألعاب اللغوية التمثيلية.

٢- الخصائص العقلية والمعرفية :

يتميز الأطفال القابلين للتعلم من ذوى الإعاقة العقلية بالخصائص العقلية والمعرفية التالية :

أ- بطء النمو العقلى :

فالطفل المعاق عقلياً ينمو بمعدل ثمانية أو تسعة أشهر كلما نما عمره الزمنى سنة ميلاديه كاملة، وهذا يعنى أن معدل النمو العقلى يقل عن معدل أقرانه العاديين . وعند سن ١٨ سنة يصل أقصى عمر عقلى لديه الى مستوى النمو العقلى لطفل عادى فى سن ٨-١٢ سنة على الأكثر، ومن ثم : لايستطيع أن يصل فى تعلمه الى أكثر من الصف الرابع أو الخامس الابتدائى مهما بلغ تأهيله او تدريبه أو نوع البرامج التى تقدم له (فاروق صادق: ١٩٧٨، ٢٧١، عبد السلام عبد الغفار: ١٩٨٥، ٧٤، كمال مرسى : ١٩٩٦، ٢٧٩).

ب - ضعف الانتباه :

فالانتباه عندالمراهق المعاق عقلياً مثل انتباه الطفل العادى الصغير: محدود فى المدة والمدى، فلا ينتبه الا لشئ واحد ولمدة قصيرة، وسرعان ما يتشتت انتباهه لضعف المثيرات الداخلية للانتباه عنده ومن ثم يحتاج الى ما يثير انتباهه من الخارج ، ويحتاج الى مَنْ ينبهه إلى ما يدور حوله ويشده إلى الموضوع الأساسى فلا ينشغل بمثيرات أخرى ليس لها علاقة بهذا الموضوع، وضرورة تقديم خبرات محسوسة له، والتغيير المستمر فيها، الى جانب ضرورة توفير عنصر التشويق فيها (كلير فهيم: ١٩٨٢، ١٢٣، كمال مرسى: ١٩٩٦، ٢٨٠).

جـ - قصور الادراك :

يعانى المعاق عقلياً من قصور فى عمليات الادراك وخاصة ضعف القدرة على التعرف على المثيرات والتمييز بينها - اذ أنه لاينتبه الى خصائص الأشياء فلا يدركها وينسى خبراته السابقة ولايتعرف عليها بسهولة مما يجعل ادراكه غير دقيق أو يدرك جوانب غير أساسية فى المثير- ومن ثم: فان ادراكه بسيطا وسطحيا ويشبه ادراك الأطفال (كمال مرسى : ١٩٩٦، ٢٨١).. بالاضافه لذلك : فان استجابات الطفل المعاق عقلياً تكون قاصرة عن الطفل العادى ويكون القصور واضحاً فى حالة تعدد المثيرات ، كمايختلف عن الطفل العادى فيما يسمى تأثير ما بعد ادراك الأشكال البصرية Visual figural after effect وفى ادراك الأشكال المنعكسة reversal وفى احتمال زيادة الإعتماد على العلامات البعيدة distal Cues وفى ضعف الاسترشاد بالعلامات القريبة فى المواقف المختلفة (فاروق صادق: ١٩٧٨، ٢٧٣).

د- قصور الذاكرة :

يتسم المعاقون عقلياً بضعف الذاكرة القصيرة والبعيدة المدى لأنهم لايتقنون ما تعلموه.. ولا يحتفظون فى ذاكرتهم لمدة طويلة الا بمعلومات وخبرات قليلة وبسيطة ولا يتذكرونها الا بعد جهد كبير، وهذا ما يجعلهم فى حاجة مستمرة لاعادة تعلم ما تعلموه من جديد- ومن ثم : فان ما فى ذاكرتهم من خبرات ومعلومات تكون بسيطة وتتشبه الى حد كبير ما يحتفظ به الأطفال الصغار فى ذاكرتهم (كمال مرسى : ١٩٩٦، ٢٨٣).

هـ - قصور التفكير :

ينمو تفكير الطفل المعاق عقلياً بمعدلات قليلة، ويتميز بضعف قدرته على اكتساب المفاهيم، ويتسم بالتفكير العيانى واستخدام المفاهيم الحسية والصور الذهنية والحركية ويظل تفكيره متوقفاً عند مستوى المحسوسات ولايرتقى الى مستوى المجردات وادراك الغيبيات، فيكون تفكير المعاق عقليا فى المراهقة والرشد مثل تفكير الأطفال عيانياً بسيطاً عند مواجهة العوائق والمشكلات، ويظل تفكيره مدى الحياة سطحياً ساذجاً فى مواقف كثيرة مما يستدعى الحاجة الى مساعدة الآخرين فى حل مشكلاته وتصريف أمور حياته (كمال مرسى: ١٩٩٦، ٢٨٢) ، لذا : يجب على العاملين مع المعاق عقلياً تقريب المعانى والأفكار لهم بربط الفكرة أو المعنى بشئ ملموس يرتبط به، وكلما كانت الأفكار قريبة من المستوى الحسى كان فهمها أكثر وظيفية، ولايتم الانتقال الى أى

مستوى تجريدى الا اذا كان الأســاس الحسى المادى ملموساً بقدر الامكان (فاروق صادق: ١٩٧٦، ٢٧٨).

٣- الخصائص الانفعالية :

يتميز ذوى الإعاقة العقلية القابلين للتعلم من الناحية الانفعالية بالخصائص التالية :

أ - عدم الثبات الانفعالى :

اذ يغلب على الانفعالية العامة للطفل إما البلادة وعدم الاكتراث أو عدم التحكم فى الانفعالات والانفجار (فاروق صادق: ١٩٧٨، ٣٣١) .. وتبدو انفعالاته فى صورة صراخ وعويل وبكاء، وتظهر بوضوح على وجهة وعلى سائر أجزاء جسمه، ولايستطيع ضبط انفعالاته، ويكون سهل الاستثارة سريع الاستجابة يميل للعدوان على زملائه شديد الغيرة منهم ، يحب تملك أشياء الآخرين، يفزع من الظلام والأماكن المغلقة (عبد المجيد عبد الرحيم، لطفى بركات: ١٩٧٩، ٣٤). ويؤدى تضارب الانفعالات لديه الى احتمال التصرف بطريقة غير معتاده لايتناسب فيها السلوك وردود الأفعال مع العمر الزمنى مما يجعل سلوكه مدعاة لتنمية الاتجاهات العدائية نحوه (رمضان القذافى: ١٩٩٦، ٩٤).

ب - الدونية والانسحاب :

يغلب على الطفل المعاق عقلياً الشعور بالدونية وتحقير الذات، اذ أن وقوع الطفل فى الفشل - برغم محاولات تخطيه - دون ادراكه لأسباب الفشل، وتكرار الوقوع فى الفشل فى المواقف الجديدة كل ذلك يدعم الشعور بالفشل السابق.. كما أن استجابة الآخرين لفشل الطفل تدعم وتقوى من شعوره بالفشل وتوقعه فى المواقف التالية أكثر فأكثر.. وبزيادة تكرار تعرض الطفل لمواقف الفشل يلجأ الى الانسحاب أو التردد.أو العدوان أحيانا كرد فعل للدونية أو دفاعاً عن النفس (فاروق صادق: ١٩٧٨، ٢٣٣).

جـ - الجمود والنشاط الزائد :

يميل الطفل المعاق عقلياً الى النشاط الزائد بصورة مستمرة ، وقد يداوم على أداء حركة أو فعل بصورة تكرارية على الرغم من عدم تناسب الاستجابة للموقف (فاروق صادق: ١٩٧٨، ٢٣١). ويرتبط بالجمود والنشاط الزائد بحالة القلق التى يعانى منها الطفل المعاق عقلياً وانشغال الطفل بمشاكله النفسية والعاطفية ، ويترتب عليهــا نقص فى الانتباه وقصر مدته وضعف فى التركيز (عبد الصبور منصور: ١٩٩٤، ٣٧).

٤- الخصائص الاجتماعية :

يتميز المعاقون عقلياً بضعف القدرة على التكيف الاجتماعي لدرجة دعت علماء النفس الى اتخاذ السلوك التكيفي أساساً من أسس تعريف وتصنيف المعاقين عقلياً.. فالطفل المعاق عقلياً يكون أقل قدرة على التكيف الاجتماعي والمواء مة الاجتماعية ، وأقل قدرة على التصرف فى المواقف الاجتماعية، ومن ثم : يغلب عليه أنماط السلوك اللاتوافقي واضطراب أساليب التفاعل الاجتماعي، ووضوح مظاهر اللامبالاه وعدم الاهتمام بما يدور حوله فى البيئة المحيطة ، مع عدم الشعور بالمسئولية ، وسهولة الانقياد ، والقابلية للايحاء – مما يؤدى الى ظهور أنماط من السلوك لاتتماشى مع التوقعات الاجتماعية المعيارية ويعرض المعاق عقليا لكثير من المشاكل القانونية أحياناً. يضاف الى ذلك يتميز الطفل بصعوبة الانتماء للآخرين أو الارتباط بهم، وفشله فى اقامة علاقات اجتماعية أو تكوين صداقات مما يقوده الى الانطواء على نفسه وعدم الرغبة فى الاختلاط بالأطفال الآخرين (رمضان القذافي ، ١٩٩٦، ٩٣-٩٤).. كذلك يميل الطفل المعاق عقلياً الى عدم الاهتمام بتكوين علاقات اجتماعية مع الأطفال فى مثل عمـره الزمنى ويميل أحيانا الى الاشتراك مع الاطفال الأصغر منه سناً فى بعض الممارسات الاجتماعية (سليمان الريحاني: ١٩٨١، ٨١).

وترى الباحثة : أن الخصائص الاجتماعية التى يتميز بها ذوى الإعاقة العقلية من فئة القابلين للتعلم انما هى مظاهر ثانوية تنشأ من المناخ البيئى الذى يحيط بالطفل وتعرضه للفشل عندما يقارنه والداه باخوته العاديين الذين يصغرونه فى السن، ويشعر بالفشل اذا التحق بالمدرسة وأظهر فشله، ويشعر بالعجز عندما يفشل فى اقامة علاقات اجتماعية مع الأطفال العاديين فى مثل سنه ورفضهم له وعدم تقبلهم اياه.. لذا : فان اتاحة الفرص للطفل المعاق عقلياً فى ظروف ملائمة لقدراته وامكاناته وفى مواقف لايتعرض فيها للفشل يمكن أن تحسن من نظرة الطفل الى نفسه ويقلل من مشكلاته الاجتماعية .

الفصل الثالث
الأداء اللغوى

- تعريف اللغة :
  - ١- اللغة من الوجهة النفسية .
  - ٢- اللغة من الوجهة الاجتماعية .
  - ٣- اللغة من الوجهة التربوية .
- وظائف اللغة :
- النظريات المفسرة لإكتساب اللغة :
  - ١- النظرية السلوكية .
  - ٢- النظرية اللغوية الفطرية .
  - ٣- النظرية المعرفية .
- تطور الأداء اللغوى لدى العاديين والمعاقين عقليا .
- الأداء اللغوى لدى المعاقين عقلياً .
- فنيات تحسين الأداء اللغوى لدى المعاقين عقلياً .



تعريف اللغة

اختلف الباحثون القدامى والمحدثون فى تعريف اللغة وتحديد مفهومها نظراً لأن اللغة تدخل فى دائرة اهتمام كل من علماء النفس والتربية والاجتماع وعلماء اللغة.. ولاغرو: فان التعريفات التى طرحت للغة وتحديد وظائفها قد اختلفت من مجال الى أخر تبعاً لاهتمام الباحث وانتمائه واطاره المرجعى .

وفيما يلى تعريف اللغة تبعاً للتوجهات المختلفة :

١- اللغة من الوجهة النفسية :

يذهب علماء النفس الى أن اللغة نظام من الرموز يخضع لقواعد ونظم ، تتكون من اشارات منطوقة ذات صفة سمعية وأخرى ذات صفة فكرية رمزية، يعبر بها الفرد عن حاجاته ورغباته ومشاعره وانفعالاته...لذا : تعرف اللغة بأنها : " نسق اشارات صوتية تستخدم للتواصل بين الناس بمجتمع ما، وتنطوى على وجود وظيفة رمزية مطابقة ، ومراكز عصبية متخصصة تكوينياً، وجهاز سمعى صوتى للنطق بالاشارات.. فنسق الاشارات – فى جماعة انسانية ما يشكل اللغة أو اللسان langue ، وفى قيام أحد الأفراد بالذات بفعل اتصال لغوى معين يشكل القول أو الكلام" (كمال دسوقى : ١٩٩٠، ٧٧٠).

وعلى ذلك : فان اللغة تنقسم إلى قسمين :

- قسم ظاهرى : كالكلمات والحروف والأصوات اللغوية والايماءات أو الاشارات والتعبيرات الوجهية ... وغيرها .
- قسم خفى أو داخلى : وهو الذى يكون الجزء الأعظم من اللغة ويتكون من التآزرات العصبية العضلية Neuro-Muscular Co-ordination بين أعضاء الكلام المختلفة، وتكوين المخ وربطه ببعض البعض وبالخبرات السابقة وإعطائه معنى.. بالاضافه لذلك هناك استقبال الكلام لدى السامع، والربط بين العلامة Sign والخبرة الماضية والحاضرة وغيرها من العمليات الفسيولوجية والسيكولوجية المتضمنة فى عملية اكتساب ونطق الكلمات ارادياً (ليلى كرم الدين: ١٩٩٠، ١٤-١٥).

وهكذا: فان اللغة من الوجهة النفسية : " قدرة ذهنية مكتسبة تتكون من رموز منطوقة يتواصل بها أفراد مجتمع ما، ويعبر بها الأفراد عن حاجاتهم ومشاعرهم"..

وهذا التعريف ينطوى على مجموعة حقائق عن طبيعة اللغة :

- فاللغة قدرة ذهنية تتكون من مجموع المعارف اللغوية بما فيها من المعانى

والمفردات والأصوات والقواعد التي تنتظمها.

- أن هذه القدرة مكتسبة لايولد الانسان بها، وانما يولد ولديه الاستعداد الفطري لاكتسابها.
- كما أنها تتمثل في نسق متفق أو متعارف عليه بين أفراد الجماعة الناطقة باللغة (أحمد المعتوق: ١٩٩٦، ٢٣-٣٤).

٢- اللغة من الوجهة الاجتماعية :

يذهب علماء الاجتماع الى أن اللغة ظاهرة اجتماعية ، وهي أداة التفاهم والاتصال بين أفراد الأمة الواحدة أفراداً أو جماعات.. فتعرف اللغة بأنها: " تنظيم من الاشارات والرموز والقواعد والصيغ والتراكيب وأساليب التعبير، وهي واقع اصطلاحي مكتسب ومؤسسة اجتماعية قائمة بين مجموعة الأفراد – فهي كيان وضعته ممارسة الكلام عند الأفراد الذين ينتمون الى بيئة واحدة ، وهي تنظيم قواعد موجودة في كل عقل، ولا وجود للغة بصورة كاملة الا بين المجموع" (ميشال زكريا: ١٩٨٣، ٣٨).

واذا كنا نقصد في تعريف اللغة – تلك اللغة المنطوقة التي تهدف الى التفاهم بين الناس فقد أشارت نوال عطية (١٩٩٥: ٤٤) الى أن اللغة عبارة عن " نظام معين من رموز صوتيه ذات دلالة بالنسبة للأشياء والأحداث الموجوده في البيئة، علاوة على أنها الأداة الانسانية للتفكير والاتصال الاجتماعي وتبادل الأفكار بين الأفراد".

بالاضافة لذلك : تُعرَّف اللغة بأنها " مجموعة منظمة من العادات الصوتية التي يتفاعل بواسطتها أفرادالمجتمع الانساني ويستخدمونها في أمور حياتهم – لذا فهي طريقة انسانية خالصة للاتصال الذي يتم بواسطة نظام من الرموز التي تنتج طواعية ، ولايستطيع الفرد أن يغير تتابع الكلمات اذا أراد الافهام" (فتحي يونس وآخرون: ١٩٨١، ١٢).

٣- اللغة من الوجهة التربوية :

يركز التربويون في تعريف اللغة على طبيعتها النامية المتطورة من ناحية وعلى دورها في عملية التعليم والتعلم ونقل الخبرات والتراث الثقافي والحضاري .. فقد عُرِّفت اللغة بأنها "مجموعة منظمة من العادات الصوتية، وسمة انسانية ذات طبيعة صوتية تحمل معاني في نظام خاص، وهي سلوك مكتسب نامي وفي حالة تغير دائم"..

- ويقصد بكون اللغة سلوك مكتسب، أن العادات اللغوية المختلفة يكتسبها

الفرد من المجتمع الذى يعيش فيه - ومن هنا : تأتى أهمية البيئة الاجتماعية والتربية المنظمة فى اكتساب الفرد للغة وفى ترقية عادات استخدامها .

- ويقصد بكون اللغة نامية وفى حالة تغير دائم: أنه يمكن ملاحظة التغير فى أنظمة الأصوات والقواعد والمفردات من جيل الى جيل ومن اقليم الى آخر، وانتقال المعانى من ميدان الى آخر ومن معنى عام إلى معنى آخر خاص ، ووجود معانى حقيقية وأخرى مجازية وقد يكون للكلمة أكثر من معنى، وقد تؤدى عدة كلمات معنى واحد (فتحى يونس وآخرون: ١٩٨١، ١٣-١٤).

ويعرف هندريك Hendrick (١٩٩٢: ٤٠٠) اللغة بأنها نظام متعلم نسبى متراكب من الأصوات ومن تتابع الأصوات التى تحتوى على نظام اجتماعى مشترك من المعانى التى تنتقل من جيل الى جيل".

أما سدورو Sdorow (١٩٩٥: ٣٣٨) فقد ركز فى تعريفه للغة على وظيفتها فيشير الى أن " اللغة نظام من الأصوات المنطوقة أو المكتوبة له قواعد تحكم مستوياته المختلفة الصوتية والصرفية والنحوية التى تعمل فى انسجام ظاهر مترابط وثيق فى نقل الفكر والخبرات والتراث واكتساب المعرفة، وإداة لتخزين الذاكرة والتخطيط للمستقبل" .

وظائف اللغة

تؤدى اللغة عدة وظائف فى حياة الانسان نوجزها فيما يلى :

١- الوظيفة التعبيرية :

أحيانا يطلق على هذه الوظيفة " الوظيفة النفعية" حيث تسمح اللغة لمستخدميها منذ طفولتها المبكرة أن يعبروا عن رغباتهم وأن يشبعوا حاجاتهم وأحاسيسهم الداخلية وانفعالاتهم ومواقفهم ويعرضون تجاربهم وظروفهم وما يريدون الحصول عليه من البيئة المحيطة بهم (جمعه يوسف: ١٩٩٠، ٢٢).. وغالبا ما يركز المتكلم كلامه حول ما يعنيه هو نفسه فتكون انفعالات المتكلم ودوافعه وأغراضه هى موضوع الحديث، وتكون الكلمات معبرة عن مضامينها المتعلقة بالانفعالات أو الأوامر أو النواهى، وتصبح اللغة بذلك هى طريقة الانسان الى تصريف شئون حياته وارضاء غريزة الاجتماع عنده (أحمد المعتوق : ١٩٩٦، ٣٥).

ويرى علماء التحليل النفسى أن التعبير باللغة يسهم أسهاماً بالغاً فى عملية التفريغ النفسى للشحنات الانفعالية المؤلمة، ومن ثم : تستخدم اللغة - خلال المقابلات - من أجل التنفيس الانفعالى بعلاج الاضطرابات الانفعالية، كما تعتمد

مدرسة التحليل النفسي بالاضافه لذلك على تحليل لغة المريض وتعبيراته بما تتضمنه من تصورات وأفكار وفلتات وما ترمز اليه من قضايا ومشكلات من أجل احداث استجابات معينة وإجراء التعديلات اللازمة فى الاتجاهات والخبرات للوصول الى التوافق النفسى (فيصل الزراد : ١٩٩٠، ١٤-١٦) - لذلك : أعتبرت الكلمة وسيلة تشخيصية فى المقام الأول : حيث أن الشخص يكشف عن نفسه سواء من خلال مضمون أحاديثه أو من خلال أسلوبه ونبرة صوته وصمته عن الموضوعات التى تتم مناقشتها أو عن طريق وقفاته وهفواته وتكراره أو تلعثمه.

٢ - الوظيفة الفكرية :

فلا تقتصر وظيفة اللغة على امداد الفرد بالأفكار والمعلومات ونقل الأحاسيس اليه، بل انها تعمل على إثارة أفكار وانفعالات ومواقف جديدة لديه، وتدفعه الى الحركة والتفكير وتوحى اليه بما يعمل على تفتيق ذهنه وتوسيع آفاق خياله وتنمية قدراته الابداعيه - وهذا ما دفع بعض الباحثين الى أن يربط اللغة بالفكر الانسانى (أحمد المعتوق : ١٩٩٦، ٣٦-٣٧)، ولقد ذهب فيجوتسكى Vygotesky وجان بياجيه J. Piaget الى أن اللغة تقدم للفكر القوالب التى تصاغ فيها المعانى- فاللغة وسيلة لابراز الفكر من حيز الكتمان الى حيز الظهور، كما أنها عماد التفكير والتأمل ولولاها لتعذر على الانسان أن يستخرج الحقائق عندما يسلط عليها أضواء فكره.. فالعلاقة بين اللغة والفكر وطيدة، حيث تقدم اللغة للفكر تعاريف جاهزة وتصف خصائص الأشياء، وتساعد الفرد فى عمله عن طريق تزويده بصيغ وتعبيرات مناسبة، وتضع أمامه أساليب مدروسه (فيجوتسكى: ١٩٧٦).

بالاضافة لذلك : فـان اللغـة تقوم بدور فى تطور التفكير لدى الفرد وتمكينه من الانتقال الى المستويات الأكثر تجريداً والتى لايمكن التوصل اليها الا بعد اكتساب اللغة.. ونتيجة لذلك : يهتم علماء النفس بدراسة اللغة فى محاولة من جانبهم لالقاء الضوء على عمليات التفكير (ليلى كرم الدين : ١٩٩٠، ٨-٩).

وبناء على ما سبق لايطلق على الكلام لغة بالمعنى العلمى الا اذا أدى هذا الكلام وظيفة نفسية قائمة على التركيب والتحليل والتصور.. فالتصور الذهنى ضرورى قبل أن تصدر اللغة أو يصدر الكلام، كما أن معرفة اللغة ضرورة للسامع قبل أن يتم عملية التصور عنده.

٣ - وظيفة التواصل الاجتماعى :

يعرف سدورو Sdorow (١٩٩٥:٣٣٨) اللغة بأنها: " أداه تواصل تستخدم

الرموز سواء كانت منطوقة أو مكتوبة أو معبر عنها بأسارير الوجه وحركات الجسم.. وفى استخدامنا للغة نعتمد على الرموز المنطوقة للتواصل من خلال الكلام، والرموز المكتوبة من خلال الكتابة، والرموز الاشارية للتواصل من خلال لغة الاشارات " .

ويفترض چاكبسون Jacobson (١٩٧٩) أن المحادثة بين شخصين تتضمن شكلاً من أشكال الاتصال : يكون على شكل مرسل ؛ ومستقبل ؛ ورسالة كلامية ترسل من فرد الى آخر ضمن اطار مرجعى معين.. والتواصل من خلال اللغة يحدث من خلال نشاطين لغويين رئيسيين هما : الكلام والاستماع :

– ففى الكلام : يضع المتحدث الأفكار فى كلمات تتضمن مدركاته أو مشاعره أو مقاصده التى يريد نقلها الى الآخرين.

– وفى الاستماع : يقوم المستمع بتحويل الكلمات الى أفكار، ويحاول اعادة صياغة أو تركيب المدركات والمقاصد والمشاعر.. بمعنى : أن المستقبل يستقبل الاشارة الكلامية فيستعملها مباشرة أو تخزن فى الذاكرة – وفى جميع الحالات يجب أن تكون الرسالة المرسلة مؤثرة فى محتواها ومضمونها حتى يستجيب لها المستقبل سواء جرى مضمون هذا الحديث فى الماضى أو الحاضر أو يتوقع أن يحدث فى المستقبل (فيصل الزراد : ١٩٩٠، ١٥).

هذا – ولا تتوقف قيمة اللغة فى التواصل على مجرد نقل أفكار المتكلم الى السامع فقط، ولكنها تستعمل أيضاً لاثارة أفكار ووجدانات عند السامع فيقوم بالاستجابة وتلبية لأثر ما أدركه من الكلام مما يدفعه الى العمل والحركة.. فالناحية الهامة فى اللغة ليست مطابقة الكلمات المنطوقة أو المكتوبة للصور والأفكار الذهنية المعبر عنها، ولكن ما تحدثه من أثر فى السامع أو القارئ (عبدالعزيز عبد المجيد : ١٩٧٩، ١٤).

٤- وظيفة التوافق الاجتماعى :

فاللغة أداة الانسان وطريقته الى فهم الآخرين وتحسس أذواقهم وسبيله الى معرفة مذاهبهم ووسائل التأثير فيهم وايجاد العلاقات وبناء الروابط وتحقيق سبل التعاون والتكامل معهم، ومن ثم توفر له كل ما يساعده على العيش بينهم فى يسر وطمأنينة وسلام، وتصبح أساساً لتوفير الحماية والرعاية للانسان بين أفراد جماعته وعاملاً هاما لتحقيق منافعه ورغباته وتسهيل سبل معيشته فى اطار هذه الجماعة (أحمد المعتوق : ١٩٩٦، ٢٥).. وبذلك : فان الفرد– طفلاً وراشداً – يستطيع من خلال استخدامه اللغة أن يثبت هويته وكيانه الشخصى ويقدم أفكاره للآخرين (جمعة يوسف : ١٩٩٠، ٢٣).

ومن ناحية أخرى : تساعد اللغة الطفل- منذ نعومة أظافره - على التعرف على العادات والقيم السائدة فى مجتمعه، ومن ثم : تساعده على التحكم فى سلوكه وضبطه طبقاً لتلك القيم والعادات والتقاليد (ليلى كرم الدين: ١٩٩٠، ١٢)..

كذلك : فان اللغة المستخدمة فى مجتمع معين تعطى الفرد شعوراً بالانتماء الى ذلك المجتمع، كما أنها تعاون الفرد على تعديل سلوكه كى يتلائم مع المجتمع، فهى تزود الفرد بالعبارات اللازمة لمختلف أوجه التعامل الاجتماعى - وبذلك يحاول أن يخضع سلوكه كفرد لما يقتضيه المجتمع (عبد العزيز عبد المجيد : ١٩٧٩، ١٥).

وعلى هذا : فان اللغة تقوم بدور انفعالى فى تحقيق شعور الفرد بالأمن والطمأنينة بما تتضمنه من كلمات - من ثم : يتأثر توافق الفرد الاجتماعى الى حد بعيد بلغته، كما أن لغته بدورها تتأثر بمدى توافقه الاجتماعى - أى أن العلاقة بين اللغة والتوافق الاجتماعى علاقة متبادلة وتفاعلية.

٥ - الوظيفة التعليمية :

فاللغة أداة تعلم واكتساب وعنصر هام من عناصر العملية التعليمية حيث يعتمد التحصيل الدراسى على الاستعمال الفعال للغة ، لأنها مادة ومحتوى أى منهج دراسى، وبقدر ما تكون اللغة ومفرداتها واضحة ومستمدة من القاموس اللغوى للأطفال الذين يوضع المنهج لهم نكون قد ضمنا عاملاً مهما من العوامل المؤثرة فى تحقيق أهداف المنهج (Gormly, 1997, 187).

ليس هذا فحسب بل ان اللغة وسيلة الانسان الى تنمية أفكاره وتجاربه والى تهيئته للعطاء والابداع والمشاركة فى تحقيق حياة متحضرة من خلال ما يكتسبه من خبرات ومهارات ومعارف لازمة لتطوير حياته مما يجعله أكثر وعياً وادراكاً وأكثر قابلية للمشاركة فى تحقيق التطور الفكرى وارتقاء حضارة الأمة (أحمد المعتوق: ١٩٩٦ ٣٥).

٦- الوظيفة الثقافية :

فللغة وظيفة استكشافية واخبارية ووسيلة لنقل التراث الحضارى والثقافى: اذ تكمن أهمية اللغة فى عملية الاخبار والاعلام عن قضايا تاريخية محددة أو حوادث حاضرة من خلال سرد قصة أو نقل رواية أو خبر أو نقل مقالة صحفية فالكلمات تصور لنا بمضامينها هذه الوقائع، كما أنها تساعدنا فى عملية التمييز والمقارنة بين الماضى والحاضر (فيصل الزراد: ١٩٩٠، ١٧).

بالاضافه لذلك : يستطيع الانسان من خلال اللغة أن ينقل ويستقبل معلومات جديدة وخبرات متنوعة من أجزاء متفرقة من الكرة الأرضية خصوصاً بعد الثورة التكنولوجية الاعلامية - ويمكن أن تمتد هذه الوظيفة لتصبح وظيفة تأثيرية اقناعية، وهو ما يهم بعض المهتمين بالاعلام والعلاقات العامة أو العدول عن نمط سلوكي غير محبذ اجتماعياً، ويستخدم في ذلك الألفاظ المحملة انفعاليا ووجدانياً (جمعة يوسف : ١٩٩٠، ٢٤).

كذلك : فان اللغة مرآة الشعب ومستودع تراثه وديوان أدبه وسجل مطامحه ومفتاح أفكاره وعواطفه، وهي رمز كيانه الروحي وعنوان وحدته وتقدمه وخزانة عاداته وتقاليده.. وبذلك : فان اكتساب اللغة يفتح للانسان آفاقاً رحبة من التجارب والمعارف والأفكار التي تمكنه من أن يطل على حياة الماضين بكل شعوبهم وأجيالهم وطبقاتهم ومذاهبهم فيطّلع على تراث أمته الفكري والحضاري والاجتماعي وعلى تراث مجتمعات مختلفة مترامية الأطراف متباعدة الأماكن والأزمان فيستفيد من خبراتهم وتجاربهم وأفكارهم، وبذلك يكون أكثر وعياً وأثرى فكراً وأوسع معرفة وأكثر قابلية على الابداع والانتاج (أحمدالمعتوق : ١٩٩٦، ٤٠).

ولقد كانت اللغة المنطوقة قبل اختراع الكتابة وسيلة لنقل تراث المجتمع العلمي والثقافي من جيل الى جيل ، فكل كلمة ينطق بها الانسان تحمل في ثناياها كمية عظيمة من الخبرات البشرية فيستطيع من خلالها تفسير الظواهر من حوله فتخصب تجاربه، وتزداد معارفه، ويسمو ادراكه وفهمه للعالم الطبيعي والاجتماعي مما لايتيسر للفرد الذي حرم من استخدام اللغة (عبد العزيز عبد المجيد: ١٩٧٩، ١٧).

هكذا يتضح من استعراض تعريف اللغة ووظائفها أن اللغة صفة انسانية ووسيلة الفرد للتعبير عن أفكاره ومشاعره وانفعالاته، ووسيلة التفاهم بين البشر، وهي أداة لا يستغني عنها الفرد في تعامله وحياته وفي تصريف شئون المجتمع.. ويمكن القول أن غالبية وقت الفرد يقضيه في عملية تواصل لغوي ما بين متحدث أو منصت أو كاتب أو قارئ - وعلى هذا فان فعالية الفرد في حياته وتأثيره في الجماعة التي يعيش فيها يتوقف على قدرته على التواصل اللغوي، ومن ثم : فان الأطفال المعاقين عقليا نظراً لانهم يعانون من اضطرابات في الأداء اللغوي فانهم يعانون بالتبعية من صعوبات ومشكلات متعددة في التوافق الاجتماعي.

النظريات المفسرة لاكتساب اللغة

تعرضت عدة نظريات لتفسير كيفية اكتساب اللغة.. وأهم هذه النظريات : النظرية السلوكية، والنظرية العقلية الفطرية، والنظرية المعرفية .

١- النظرية السلوكية :

تهتم هذه النظرية فى معالجتها لنمو واكتساب اللغة بالعلاقة بين المدخلات والمخرجات، وتعتبر أن النمو اللغوى يخضع لمبادئ التعلم وأهمها : النمذجة ، والتقليد والمحاكاه ، والتدعيم، التشكيل... وغيرها - على النحو التالى :

أ - النمذجة والتقليد والمحاكاه : **Modeling & Imitation**

أكد ألبرت بندورا A. Bandura (١٩٧٧) على دور التعلم من خلال الملاحظة observational learning - فهو يفترض أن الأطفال ترتقى لغتهم بصفة أساسية بتقليد المفردات والتراكيب اللغوية التى يستخدمها الآباء والآخرون فى الحياة العادية (Sdorow, 1995,345) .. ولقد أيدت دراسة نلسون Nelson (١٩٧٧) وجهة النظر هذه فلقد استجاب بعض الكبار الى تعبيرات نطقها أطفال فى عمر سنتين وذلك بالاستخدام المقصود لبعض التعبيرات المعقدة نوعاً ما، وبعد شهرين تكوّن لدى الأطفال مزيداً من التراكيب اللغوية المعقدة أكثر من الأطفال الذين لم يتعرضوا للنماذج التى يستخدمها الكبار(Sdorow,1995,345) .

وقد أوضحت أعمال هاملتون وستيوارت Hamilton & Stewart (١٩٨٧) أن أطفال ما قبل المدرسة قد أضافوا الى مفرداتهم بنسخ كلام الآخرين - وهذه حقيقة وليست بدعة بالنسبة لأى مربية.

وفى بحث أجراه كل من براون وبيلوجى Brown & Bellugi (١٩٨٤) على الطفلين آدم وإيف على أساس نظرية المحاكاه فى اكتساب اللغة قدما الدليل على أن بعض الجمل التى يستخدمها الأطفال فى سنى أعمارهم المبكرة كانت عبارة عن محاكاة لكلام الأم (فى : Hendrick, 1997,401) .

كما أوضح هوايتهورت وآخرون Whitehurt, et al (١٩٨٨) تعزيزاً اضافياً لدراسة النمذجة ينبثق من النتائج التى أظهرها أطفال فى عمر سنتين والذين يتحدث معهم آباؤهم ويقرأون لهم حيث اكتسبوا اللغة بطريقة أسرع وأفضل من الأطفال الذين فى نفس العمر ولايتحدث معهم آباؤهم (فى : Sdorow, 1995,345) .

ب - التدعيم Reinforcement

يشير سكينر Skinner إلى أن اللغة تكتسب بالتعلم عن طريق التدعيم الايجابي للكلام.. وهو يرى : أن اللغة عبارة عن « مهارات تنمو لدى الفرد عن طريق المحاولة والخطأ وتكرار الأفعال التى تدعمها عن طريق المكافأة . وقد تكون أحد الاحتمالات العديدة مثل : التأييد الاجتماعي أو التقبل من الوالدين أو الآخرين للطفل عندما يقوم بمنظومات لغوية معينة خصوصاً فى المراحل المبكرة من النمو. (Gormly, 1997, 191) .

فالآباء أو المحيطون بالطفل يدعمون بعض اللعب الكلامى الذى يصدر عن الطفل بأن يبتسموا له أو يحتضنوه، أو يصدروا أصواتاً تدل على الرضا والسعادة، فى حين يهملون تماماً بعض الأصوات الأخرى التى تخرج من فم الطفل (محمد عماد الدين اسماعيل: ١٩٨٩، ٢٤٢).. وإذا كان اكتساب اللغة بمحاكاة الآباء والمحيطين بالطفل : فان الأم التى تحفز الطفل على تكرار الألفاظ العشوائية، وتدعم هذا التكرار بواسطة الاستجابة الأمومية الحانية فانها بذلك تجعل الطفل يستمر فى سلوكه ، وينتج عن هذه العملية فى النهاية أن المقاطع اللفظية ترتبط بالأشياء الهامة فى البيئة مثل : (بابا - ماما - باى...الخ) ، وبعد اكتساب الكثير من هذه الأشياء يتدرج الطفل فى المزاوجة بينها (Hendrick, 1992, 401) .

وفى دراسة أجراها روث Roth (١٩٧٩) لتأييد وجهة نظر سكينر تم اجراء التدعيم الايجابى لمجموعتين من الأطفال بين ٢-٧ شهور لاصدارهم فونيمات (وحدات صوتية) معينة، وتم تشجيع الأطفال بالابتسامات وبعمل أصوات "tsk" ولمسات حانية على أجسامهم ، وقد تم تدعيم احدى المجموعتين لنطقهم بعض الأصوات المتحركة، بينما دعمت المجموعة الأخرى لنطقهم بعض الأصوات الساكنة.. ولقد استجاب الأطفال بتزايد اصدارهم الفونيمات التى تم تدعيمها (فى : Sdorow, 1995,345).

جـ - التشكيل Shaping

يعرف التشكيل أحياناً باسم التقريب المتتابع Successive Approximation أو مفاضلة الاستجابة Response differentiation . وهو أسلوب لتوليد سلوكيات جديدة عن طريق التدعيم الأولى لسلوكيات موجودة لدى الفرد، وبالتدريج يتم سحب التدعيم من السلوكيات الأقل مماثلة : ويركز على السلوكيات الأكثر تشابها والتى تصبح شيئاً فشيئاً مشابهة للسلوك النهائى المرغوب... ويمكن استخدام أسلوب التشكيل فى التدريب على اخراج الحروف

وحالات اضطرابات النطق على النحو التالى :

- فى البداية يقوم المربى بتدعيم استجابة تقليد الصوت التى تصدر عن الطفل.
- وفى الخطوة التالية يدرب الطفل على التمييز ويدعم المربى الاستجابات الصوتية لاخراج حرف من الحروف اذا حدث فى خلال خمس ثوان من النطق للطفل.
- وفى الخطوة الثالثة : يكافأ الطفل عند إصدار الصوت الذى أصدره المربى، ويكافأ كلما كرر ذلك.
- أما فى الخطوة الرابعة : فان المربى يكرر ما فعله فى الخطوة الثالثة مع صوت آخر شبيه بالصوت الذى تم فى الخطوة الثالثة (محمد محروس الشناوى : ١٩٩٦، ٣٣٧).

وهكذا يتضح أن المدرسة السلوكية انما تركز على اكتساب ونمو اللغة تبعاً لمبادئ التعلم، وركزت على مبادئ : النمذجة ، والتقليد، والتدعيم، والتشكيل باعتبارها أسساً لاكتساب اللغة - وسوف تعرض الباحثة لأساليب استخدام هذه الفنيات فى تحسين الأداء اللغوى للأطفال المعاقين عقلياً فى جزء قادم تمهيداً للاستفادة منها فى بناء برنامج الدراسة الحالية .

٢- النظرية اللغوية الفطرية :

ولقد عارض العالم اللغوى نوام تشومسكى Noam Chomsky (١٩٦٨) وأتباعه فرضية أن اللغة تكتسب بالتعلم فقط، وانتقد مبادئ النظرية السلوكية - فلقد أشار الى أنه عند تحليل التفاعل بين الآباء والأبناء : وُجد أن الأطفال يمرون بنفس المراحل، ويتعلمون لغتهم الأصلية دون تعلم أبوى أو رسمى، وهم يرددون أشياء لم يعلمها لهم الكبار مطلقاً، و أن كثيراً من الآباء لايعززون القواعد النحوية الصحيحة لأبنائهم بطريقة ايجابية أو يصححون الأخطاء اللغوية بطريقة ثابتة .. وأشار الى أن النمذجة لاتستطيع تفسير جميع مراحل تعلم اللغة لأن ملاحظة الأطفال تظهر أنهم مختلفون فى درجة تقليدهم لمايقوله الآباء (Sadorow, 1995,345-346) .

وتستند نظرية تشومسكى على عدة مبادئ - أهمها

أ- **الميل الفطرى لاكتساب اللغة** :

اذ يعتقد تشومسكى أن الأطفال يولدون ولديهم ميل فطرى للارتقاء اللغوى - فهم يرثون التركيب البيولوجى (خاصة الجهاز العصبى المركزى)

الذى يمكنهم من إعمال السمات اللغوية العامة، وقد أطلق على المخطط التفصيلى لاكتساب اللغة " أداة اكتساب اللغة" The language Acquisition Device (تختصر الى L A D).. ويحتوى المخطط التفصيلى لأداة اكتساب اللغة LAD على عموميات لغوية تتألف من قواعد تنطبق على جميع اللغات، فهى تقوم باعداد المعلومات، وتساعد الطفل على تحصيل وفهم مفردات وقواعد اللغة المنطوقة. ويجادل تشومسكى قائلاً: بأنه بدون هذه المقدرة الفطرية لايستطيع الأطفال فهم الجمل التى يسمعونها، وأن أداة اكتساب اللغة LAD تساعد على اكتساب القواعد النحوية التى تمكن الطفل من تفسير وتكوين الجمل، وكلما نضج العقل يكتسب الأطفال مهارات أكبر فى فهم وانتاج اللغة. (Bee, 1985, 290-291) .

ب - العالميات اللغوية :

يشير هذا المصطلح الى أن دراسة اللغات البشرية تشترك فى عدة مظاهر أساسية هى :

١- كافة اللغات لها مجموعة صوتية محددة (تتمثل فى الحروف الساكنة والمتحركة أو الصوائت والصوامت) يشتق منها أعداداً كبيرة من الأصوات الكلية (تتمثل فى المورفيمات أو الكلمات أو الجمل).

٢ - أن ما نعرفه من لغات البشر يمكن أن نحصر تراكيبها الأصولية فى ثلاثة نظم رئيسية هى : فاعل ، فعل ، مفعول به أو : فعل، فاعل، مفعول به .

٣ - تشترك اللغات الانسانية فى أن لها تقريباً نفس العلاقات النحوية التى تشير الى أن وظائف المفردات اللغوية تتغير بتغير موقعها فى الجملة (فاعل) ومفعول، فتتغير تبعاً لذلك المعنى- كأن نقول فى العربية: " أكل الولدُ السمكَ، أو أكل السمكُ الولدُ" .

٤- أن الأطفال جميعاً يمرون بنفس مراحل النمو اللغوى بصرف النظر عن اللغة التى يتحدثونها - مثل : مرحلة الأصوات قبل اللغوية، مرحلة الكلمات العشوائية ، مرحلة الكلمة الواحدة، مرحلة الجملة ذات الكلمتين...الخ. (محمد رفقى: ١٩٨٧، ٦٩-٧٠، Gormly, 1997, 191-192).

جـ - الأداء - الكفاءة اللغوية :

يذهب تشومسكى إلى أن أى فرد يعيش فى بيئة لغوية معينة يمكن أن يفهم عدداً غير محدود من التعبيرات الواردة بهذه اللغة حتى وان لم يتعرض لها بصفة مسبقة، غير أن الكفاءة اللغوية تقتضى المعرفة المفترضة بالقواعد النحوية، وأن

يصبح باستطاعة الفرد القيام بعدد كبير من التوليدات والتحويلات لتراكيب لغوية تدل على معنى واحد، وأن يتمكن من تحويل أى صيغة لغوية الى صيغ أخرى كأن يحول صيغة الخبر الى الاستفهام أو النفى أو المبنى للمجهول... الخ (محمد رفقى : ١٩٨٧، ٦٨-٦٩).

هذا – ولقد أشار جورملى Gormly (١٩٩٧) الى أن الأبحاث العلمية ومنها دراسة لينبرج Lenneberg (١٩٧٦) قد أيدت ما أطلق عليه تشومسكى القدرة الفطرية لاكتساب اللغة – حيث افترض بأن تطور اللغة يسير سيراً متوازياً مع التغيرات العصبية التى تحدث كنتيجة للنضج، وهو يشير الى حقيقة وهى أن الأطفال فى جميع الثقافات يتعلمون اللغة تقريبا فى نفس العمر، ويرتكبون نفس الأخطاء فى التعبير بلغتهم.. كما يشير الى حدوث تغيرات فى منظومة العقل فى سن الثالثة مما يساعد الأطفال فى قدرتهم على فهم اللغة والتعبير بها، وهذه السرعة التى يتمكن بها الأطفال من لغتهم بين ٢-٣ سنوات يصعب تفسيرها دون الرجوع الى التغيرات التى تطرأ على القدرة العصبية كلية لاكتساب اللغة (Gormly, 1997,192).

وقدم سلوبين Slobin (١٩٨٢) دليلاً مسانداً شيقاً فى أن هذه القدرة على تمثل القواعد والعملية اللغوية هى فى الواقع جزء من عملية اكتساب اللغة... ففى دراسة أجراها على ٤٠ طفلا من ثقافات مختلفة للتعرف على ما اذا كانت هناك استراتيجيات عامة لتنمية القواعد التى يستخدمها الأطفال الذين يمثلون أصولاً ثقافية متباينة – وجد أن هناك فى الواقع استراتيجيات عامة أو مبادئ فعالة يستخدمها الأطفال فى عديد من اللغات بدون ترصيصها فى جمل صريحة (Hendrick, 1992, 402).

بالاضافة لذلك ، فقد حاولت دراسة بوهانون وستانوفيتش Bohannon&Stanowiicz (١٩٨٨) اختبار صحة ادعاء تشومسكى وأنصاره من أن الكبار يهملون أخطاء أبنائهم فى اللغة ولايوفقون فى تصويب أخطائهم اللغوية – وتوصلت الى أن اكتساب اللغة يتوقف على التغذية الرجعية التى يقوم بها الكبار الذين يصوبون الحالات الخاصة من الأخطاء النحوية واللفظية، والكبار يفعلون ذلك بتكرار الأخطاء اللغوية ولكن فى صياغة لغوية صحيحة أو سؤال الطفل لتصحيح مايقول (Sadorow, 1995. 346).

هذا – ورغم تأثير نظرية تشومسكى عن اكتساب اللغة الا أن أفكاره لم تلق قبولاً كبيراً لأن ما ادعاه باسم أداة اكتساب اللغة LAD تقوم على افتراضية

التركيب اللغوى العام الذى يكتسبه الأطفال ، وهذا أمر لم يستطع التحقق منه .. ومن ناحية أخرى : لم يقم الدليل كذلك على عمومية التركيب اللغوى فى الثقافات المختلفة .. ويبدو أن تطور اللغة يستغرق زمناً أطول مما ينبغى خاصة اذا كان خاضعاً لعوامل النضج والنمو البيولوجى.. بالاضافة لذلك : فان النظرية اللغوية الفطرية تتجاهل خبرات الطفل وقدراته المعرفية .

٣- النظرية المعرفية :

يهتم أنصار هذه النظرية بالنمو المعرفى كأساس لجوانب النمو الأخرى ومنها اللغة - فاللغة هى نتاج مباشر للنمو المعرفى .

ولقد كان **بياجيه Piaget** من أبرز الباحثين الدين ربطوا نمو اللغة بالنمو المعرفى .. فعندما يكوّن الطفل مخططاً معرفياً فانه يستطيع تطبيق المدلول اللغوى عليه (Gormly, 1997, 192) :

- ففى المرحلة الحسية - الحركية Sensorimotor تبدأ بذور اللغة فى البزوغ حيث يتم استدخال السلوك اللغوى فى عمليات التفكير- اذ يرى بياجيه : أن اللغة يمكن أن تتطور من نهاية المرحلة الحس - حركية وذلك عندما يبدأ التمثل الداخلى للأشياء والذاكرة، وبمجرد أن يصبح الطفل قادراً على استخدام اللغة ليتعلم أشياء مختلفة عن العالم فانه يتخطى الذكاء الحس حركى حيث يتضمن استخدام اللغة القدرة على ادراك الرموز، وتقوم الكلمة مقام ما تشير اليه (ج.تيرنر: ١٩٩٢، ٨٦-٨٧)

- أما فى مرحلة ما قبل العمليات : يرى بياجيه : أن الأطفال فى هذا السن تواجههم صعوبة فى استخدام اللغة فى الاتصال اذا كان استخدامها لهذا الغرض يتطلب منهم القيام بدور المستمع والتكيف مع الرسالة التى يودون نقلها اليه حتى يضعوا فى اعتبارهم ما الذى قد لايعرفه الشخص الذى يتحدثون اليه.. كما يرى : أن الأطفال فى مرحلة ما قبل العمليات ينغمسون فى الحوار الذاتى حين يتخيلون أنهم يتحدثون الى شخص ما على الطرف الآخر- وهو ما يطلق عليه الحديث المتمركز حول الذات.. وبمجرد أن يصبح الحديث اجتماعياً بدرجة أكبر فان هذه الحوارات الذاتية تختفى.. وقرب نهاية فترة ما قبل المدرسة يكتمل نمو اللغة من الناحية العملية وتتطور المهارات اللغوية وتصبح متناسقة ومعدة للقيام بالنطق السليم الذى يختصر أو يختزل المعنى الذى يقصده المتكلم بطريقة تجعل من الممكن بالنسبة للمستمع أن يحل مثل هذه الشفرة بحد أدنى من سوء الفهم (ج. تيرنر ١٩٩٢، ١٣٦-١٣٧).

ومن ناحية أخرى : قدم فيجوتسكى Vygotsky رأياً مختلفاً : اذ يعتقد ان اللغة والفكر ينشأن من مصدرين أو مرحلتين مختلفتين :

- المرحلة قبل العقلية Pre-intellectual Stage .
- المرحلة قبل اللغوية Pre-linguistic Stage .

وفى سن العامين يلتقى هذان الخطان التطوريان باندماج اللغة والفكر، وهنا : يتأثر الطفل بما يريد أن يقوله، وفضلا عن ذلك تساعد اللغة الطفل على ترتيب أفكاره وتوصيلها .

ويعتقد فيجوتسكى : بأن التفكير نشاط يعتمد على الكلام الداخلى (التحدث الى النفس)، والكلام الخارجى (التحدث مع الآخرين)- وهذا التوحد بين اللغة والفكر يساعد على تفسير سرعة استخدام الأطفال لمفردات جديدة فى وقت يشتد فيه حب الاستطلاع حول الناس والأشياء.. ويبدو أنه خلال وقت قليل يكون الطفل قد تعلم الكلام وأصبح لديه كثيراً مما يقوله ... وبينما يعتقد بياجيه أن اللغة هى ظاهرة للنمو المعرفى ، يعتقد فيجوتسكى أن اللغة والمعرفة يتطوران تطوراً منفصلاً (فيجوتسكى : ١٩٧٦، Gormly, 1997, 193) .

يتضح من العرض السابق أن لكل نظرية من النظريات الثلاث المذكورة آنفاً تفسيرها الخاص لطبيعة اللغة وطرق اكتسابها الذى يختلف عن تفسير النظريات الأخرى.. وترى الباحثة : أنه من الأفضل الأخذ بتفسير تكاملى لاكتساب اللغة يجمع بين وجهات النظر المختلفة - فلابد من وجود استعداد عصبى فطرى ولادى كأساس تبنى عليه اللغة، كما أنه لايمكن إنكار العلاقة بين التفكير والعمليات المعرفية فى اكتساب اللغة، كما أن دور البيئة وما تقدمه من نماذج وتدعيمات وتشكيل للأداء اللغوى يلعب دوراً هاماً فى اكتسابها.. ولقد تبنت الباحثة توجهات النظرية السلوكية فى تخطيط برنامج اللعب الجماعى الموجه المستخدم لتحسين الأداء اللغوى للأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم فى الدراسة الحالية .

تطور الأداء اللغوى لدى العاديين وذوى الإعاقة العقلية

الأداء اللغوى هو القدرة على التواصل من خلال نسق من الرموز الصوتية الاصطلاحية يأخذ الشكل المنطوق، أو أنه عملية احداث الأصوات الكلامية لتكوين كلمات أو جمل لنقل المشاعر والأفكار من المتكلم إلى السامع (محمد على الخولى ١٩٨٢، ١٨).

ويسير الأداء اللغوى لدى الطفل العادى فى مراحل ترتبط ببعضها ارتباطاً كبيراً.. ويرى علماء النفس أن نمو الأداء اللغوى يسير فى مرحلتين أساسيتين هما

أولا : مرحلة ما قبل اكتساب اللغة:

- وتبدأ منذ ميلاد الطفل وحتى نطق الكلمة الأولى.. فخلال الشهرين أو الثلاثة الأولى يصدر الطفل أصواتا تدل على الضيق أو الراحة ، وابتداء من الشهر الثالث أو الرابع تظهر بواد المناغاه Babbling التى قوامها سلسلة طويلة من التمايزات الصوتية التلقائية التجريبية فى صورة لعب يسهم فى التنظيم الصوتى السمعى لأجهزة الطفل الكلامية وعاداته اللغوية ورياضة وظيفية للحنجرة والبلعوم واللسان ليس لها مدلول لغوى بالمعنى الصحيح (كمال دسوقى:١٩٧٩، ٤٤٨-٤٥٠).
- ومنذ الشهر السادس : يبدأ الطفل العادى فى نطق بعض المقاطع الكلامية المحدودة فى صورة حروف تلقائية مثل حروف الحلق المرنة (أ أ ، غ غ)، وحروف الشفاه السائبة (مثل : ب ب، م م).
- وخلال النصف الثانى من السنة الأولى يمكنه أن يجمع بين حروف الحلق وحروف الشفاه فينطق كلمة (بابا - ماما).. ولكن دون أن تكون هناك دلالة حقيقية للاشارة الى الأب و الأم.. ثم بعد ذلك يبدأ فى نطق الحروف السنية (مثل : د ، ت) ، ثم الحروف الأنفية (مثل : ن، خ).. ثم يتدرج نضج الجهاز الكلامى فيتمكن الطفل العادى من السيطرة على حركات لسانه فيستخدم الحروف الحلقية (مثل: ك ، ج ، ق) ، ثم حروف وسط اللسان (ص، ض). وآخر الحروف التى يتمكن الطفل من السيطرة عليها حرفى (ق، ر).. (فؤاد البهى السيد، ١٩٧٥، ١٧٣-١٧٤، هدى براده، فاروق صادق: ١٩٨٦، ٧٨-٧٩).
- وفى حوالى الشهر التاسع من عمر الطفل يبدأ الطفل فى تقليد أصوات الكبار التى يسمعها .. فى البداية يكون التقليد تقريباً غير دقيق ولكن مع مواصلة التقليد تقترب الأصوات التى يصدرها الطفل تدريجياً من أصوات الكبار من حوله (ليلى كرم الدين: ١٩٩٠، ٢٧-٢٩).. ويلعب الكبار دوراً هاماً فى تدعيم نطق الطفل وتقليده فيشجعونه على التكرار، وكم تكون سعادة الطفل وشعوره بالنجاح عندما يدرك الشبه بين ما ينطق به وما ينطق به الكبار (محمد عماد الدين اسماعيل: ١٩٨٩، ٢٤١).
- ويظل الطفل فترة من الزمن - قبل نطق الكلمة الأولى يسترق السمع والاصغاء الى ما يقال، يحاول فيها فهم لغة الآخرين وفهم معانى الكلمات التى تنطق أمامه - والدليل على ذلك قدرة الطفل على الاستجابة لأوامر الكبار وفهم الأسئلة التى تطرح عليه بأشياء محددة تُطلب منه (ليلى كرم الدين : ١٩٩٠، ٣١-٣٢).

- أما نطق الكلمة الأولى : لدى الطفل العادى فانه يظهر قبل نهاية العام الأول من العمر ولايمكن أن نطلق على نطق الألفاظ كلاماً الا اذا فهم الطفل معناه.. وفى البداية تأخذ الكلمات الأولى صفة العمومية (كأن يطلق الطفل كلمة "بابا" على كل رجل يراه، ثم تبدأ بعد ذلك مرحلة التخصيص فى استعمال الألفاظ (هدى براده، فاروق صادق : ١٩٨٦، ٧٩).. وغالبا ما تتكون الكلمات الأولى التى ينطقها الطفل من مقطع واحد Mono-Syllable أو من مقاطع متشابهة، كما أن أكثر الكلمات الأولى انتشاراً هى الأسماء Nouns ، وغالبا ما تقوم هذه الكلمات بوظيفة الجملة الكاملة أى التى تتكون من كلمة واحدة (ليلى كرم الدين: ١٩٩٠، ٣٤) - كما أنها - غالبا ما تكون معبرة عن اهتمامات الطفل المباشرة ومايجذب انتباهه من الأشياء التى تقع فى محيط بيئته وما تشبع حاجاته الأولية ، وتخلو من الأسماء التى تدل على أشياء ساكنة، وكذلك من الكلمات الوصفية مثل الألوان أو الأحجام أو الأحوال الطبيعية... وما إلى ذلك (محمد عماد الدين اسماعيل : ١٩٨٩، ٢٤٧).. وتظل مرحلة الكلمة الجملة سائدة فى لغة الطفل حتى منتصف السنة الثانية من عمر الطفل الى أن تبدأ مرحلة الجملة ذات الكلمتين التى تمتد حتى نهاية السنة الثانية (ليلى كرم الدين : ١٩٩٠، ٣٤).

واذا كان النمو اللغوى لدى الطفل العادى يسير وفقا لهذا التتابع، فان أهم مايميز اللغة والكلام عند المعاق عقلياً تأخر النمو بصورة واضحة فى اخراج الأصوات ونطق الكلمات الأولى والتعبير اللفظى عن الأفكار والمشاعر ، فتظهر هذه العمليات فى عمر متأخر - وعلى الرغم من أن تتابع هذه العمليات يسير بشكل واحد وبطريقة واحدة فى كل من الطفل العادى والطفل المعاق عقلياً الا أن الاختلاف يكون فى معدل النمو فقط ، فاخراج الأصوات التى لها معنى يتأخر لدى الطفل المعاق عقليا من ١٧:٧ شهراً عن العمر الذى تظهر فيه عند الطفل العادى، كذلك فإن اخراج الكلمات الذى يظهربين عمر ١٠-١٨ شهراً قد يتأخر حتى سن ٢،٥ - ٥ سنوات لدى المعاق عقليا (فاروق صادق : ١٩٧٨، ٢٩٤-٢٩٥).

ثانيا : مرحلة تطور المهارات والمكتسبات اللغوية :

بعد ظهور الكلمات القليلة الأولى التى يستخدمها الطفل العادى تبدأ مهاراته اللغوية فى الانتظام والاتساق ، ويصبح كلامه أكثر فهما ووضوحاً، وتزداد مكتسباته اللغوية بالتدريج - أما الطفل المعاق عقلياً فانه يجد مصاعب كثيرة فى اكتساب النظام اللغوى.. يتضح ذلك من خلال المؤشرات التالية

أ – الحصيلة اللغوية :

استخدمت عدة دراسات العدد الكلى للكلمات التى يعرفها الطفل من خلال اختبارات الحصيلة اللغوية Vocabulary Tests .. ومن أشهر هذه الدراسات ما توصلت اليه دراسة سميث Smith عن تطور المحصول اللغوى لدى الأطفال العاديين وتوصلت الى أن المحصول اللغوى يتطور من حوالى ثلاث كلمات قرب نهاية السنة الأولى الى ما يزيد عن ٢٥٠ كلمة فى نهاية السنة الثانية وفى نهاية السنة الثالثة ما بين ٨٠٠–٩٠٠ كلمة تقريباً ، والى حوالى ١٥٠٠ كلمة فى المتوسط فى نهاية الرابعة ، ثم الى حوالى ٢٠٠٠ – ٢٥٠٠ كلمة فى المتوسط فى نهاية السنة الخامسة (فى : كمال دسوقى : ١٩٧٩، ٤٥١–٤٥٢) – وان كانت توجد فروق فردية بالغة فى هذه التقديرات : اذ أن المحصول اللغوى يتوقف على الخبرة الشخصية وما تقوم عليه هذه الخبرة من ذكاء وبيئة غنية بالمثيرات (Gormly, 1997, 186).

ويلاحظ أن الطفل المعاق عقلياً يتأخر فى نطق الكلمات الأولى، بل ان هذا التأخر هو الذى ينبه الوالدين الى أن طفلهما معاق عقلياً، مما يسبب لهما ازعاجا كبيراً (لويس كامل مليكه: ١٩٩٨–جـ، ٤٣) – ومن ثم : تكون الحصيلة اللغوية للطفل المعاق عقلياً ضعيفة ومتواضعة بدرجة ملحوظة، وغالباً ما تتمحور هذه المفردات حول الأشياء الملموسة أو المحسوسة، ويعانى الطفل من العجز فى ايجاد مرادفات للكلمات أو الربط بين المعانى المجردة أو التصرف فى النظام اللغوى (حسناء الحمزاوى : ١٩٨٤، ٧)

ب – طول الجملة :

يعتبر هذا المؤشر من أدق المؤشرات على الفروق بين العاديين والمعاقين عقليا فى النمو اللغوى وأكثرها موضوعية – ويمكن اجمال أهم النتائج التى خرجت بها الدراسات عن نمو طول الجملة لدى الأطفال العاديين على النحو التالى :

عمر الطفل بالأعوام	طول الجملة
١,٥	كلمة واحدة (مرحلة الكلمة الجملة)
٢,٥	كلمتين أو ثلاث كلمات
٣,٥	أربع كلمات
٦,٥	خمس كلمات

ولا شك أن هذه الأرقام لاتمثل سوى المتوسطات نظراً للفروق الفردية الكبيرة بين الأطفال (ليلى كرم الدين : ١٩٩٠، ٣٦-٣٧، فيصل الرزاد: ١٩٩٠، ٦٨). ويلاحظ أن جملة الطفل المعاق عقلياً تكون أقل فى عدد كلماتها من نظرائهم العاديين المماثلين لهم فى العمر .

جـ - تركيب الجملة :

يلاحظ أن أول الكلمات التى تتكون منها جملة الطفل العادى هى أسماء الذوات لأن الطفل يتعلم من خلال حواسه لذلك يبدأ بالمحسوسات، ثم تظهر بعد ذلك الصفات، ثم الضمائر (ولعدم وجود الضمائر فى لغة الطفل فى بداية هذه المرحلة نراه يعبر عن نفسه باسمه العَلَم- فيقول مثلاً: "أحمد يحب ماماً، ولايقول : " أنا") ، ثم يبدأ خلال السنه الثالثة فى استعمال الضمائر (أنا، أنت، هو، هى)، ويبدأ فى التمييز بين ذاته وذوات الآخرين باستخدام الضمائر الأخرى (هدى براده، فاروق صادق: ١٩٨٦، ١١١).. ولاتظهر الحروف ولا ظروف الزمان والمكان أو أسماء الشرط الا فى منتصف الطفولة المبكرة أو آخرها لذا: تبدو لغة الطفل فى البداية خالية من الروابط والحروف... ويكثر فى لغة الطفل استخدام الأسماء فى تركيب الجملة، ثم يبدأ بعد ذلك فى استخدام الأفعال- ويرجع ذلك الى ما فى الفعل من تعقيد .. ويلاحظ أن الطفل العادى فى سن الثالثة يستخدم أفعالاً فى أزمنة غير مطابقة للواقع : ويفسر ذلك بأن اهتمامه يكون منصباً على الحدث وليس على الزمن الذى يتضمنه الفعل، كما يلاحظ أيضا: أن استخدام الطفل للمفرد والجمع يسبق المثنى، وأخيراً تأتى حروف العطف والحروف الدالة على العلاقات... وما الى ذلك حتى يستقيم تركيب الجملة (على عبد الواحد وافى: ١٩٧٤، ٢٨، فتحى يونس وآخرون : ١٩٨١، ٤٧-٥٤).

أما بالنسبة للطفل المعاق عقلياً فان تراكيب الجمل لديه تكون بسيطة محشوة بالأخطاء التى لايرتكبها عادة مَنْ كان فى مثل سنه من الأطفال العاديين: كعدم التطابق بين الفعل والفاعل، أو عدم احترام المفعول أو الزمن والخلط بين الضمائر... الخ ، كما أن الطفل المعاق عقلياً ميال الى استعمال القوالب الكلامية الجاهزة الذى يجعل البعض يغتر بمستواه اللغوى المحشو صيغاً كلامية مألوفة متداولة فى الحديث العادى، مع نزوع الى التلاعب الصبيانى فى الكلام (حسناء الحمزاوى:١٩٨٤، ١٧) .. ففى دراسة أجراها إيفارت وآخرون Evart et al (١٩٧١) للتعرف على ما اذا كان المعاق عقلياً يواجه مصاعب لترجمة تجربته الحياتية أم أنه عرضة لمصاعب لغوية لاتخوّل له امتلاك التركيبية التى يعبر بها عن أفكاره وأحاسيسه - حيث تمت المقارنة بين ثلاثة

معاقين عقلياً مستوى ذكائهم بين ٥٠-٧٠ وأعمارهم على التوالى (٦، ١٢، ١٤ سنه)، وثلاثة آخرون من الاطفال العاديين أعمارهم (٦، ٦، ١٠سنوات).. وتوصلت الى أن المعاقين عقلياً غالبا ما يلجئون الى القوالب اللغوية الجاهزة الأمر الذى ينم عن مصاعب فى استخدام تراكيب شخصية تستوجب تصرفاً حقيقياً فى النظام اللغوى، وهذا التصرف الذاتى يجعله يبتكر قواعد كلامية فردية تتجاوز حدود تصنيف الكلمات حسب ورودها فى الجملة أو طبقا ما ظهرت فى الكلام المتداول (فى: حسناء الحمزاوى : ١٩٨٤، ١٨).

وفى دراسة أجراها جراهام Graham (١٩٧١) حول خصائص القواعد والتراكيب اللغوية لدى المعاق عقلياً أشارت الى قدرة معظم المعاقين عقلياً على اكتساب قواعد بناء الجمة باستثناء شديدى الاعاقة الذين لايمكنهم اكتساب أى نوع من التراكيب ، ولكن اكتساب ذوى الاعاقة البسيطة (القابلين للتعليم) للتراكيب اللغوية يكون بمعدل أبطأ من اكتساب الأطفال العاديين (فى : فاروق الروسان ، جلال جرار : ١٩٨٧، ٩).

وعلى هذا : فان ذوى الإعاقة العقلية من فئة القابلين للتعلم تتغلب على تراكيب الجمل لديهم الصيغ الخاطئة المضطربة والنزوع الى التلاعب بالألفاظ دون قدره على الابلاغ، وأن هذه الفئة من المعاقين عقليا يستطيعون اكتساب التراكيب اللغوية ولكن بمعدل أبطأ من العاديين ومن هنا تأتى قيمة البرامج التدريبية والعلاجية فى تحسين الأداء اللغوى لديهم .

د - النطق :

يبدأ الطفل العادى نطق الحروف والكلمات الأولى بمحاكاة ما يسمعه من المحيطين به، وغالبا ما تكون المحاكاه فى بادئ الأمر غير صحيحة الا أنه يصلح نطقه شيئا فشيئاً.. وفى سن الرابعة والخامسة يعشق الطفل محاكاة وتقليد الأصوات التى يسمعهـا بمهارة ودقة فائقة فيقلد أصوات الحيوانات والطيور، وبعض مظاهر الطبيعة، والأصوات الشاذة، وأصوات السقوط والفزع والضرب... وغيرها (Sdorow, 1995, 345) .

أما بالنسبة للطفل المعاق عقلياً فانه يتأخر فى بداية النطق عن الطفل العادى فلقد وجد ريللو Riello أن نسبة عيوب النطق تبلغ ٣٧٪ بين المعاقين عقلياً، وأن ٨١٪ ينقصهم الطلاقة اللفظية واستنتج أن النطق لديهم يكون متأخراً أكثر من كونه خاطئاً (فى فاروق صادق: ١٩٧٦، ٢٩٥).

وقد أكد فتزجيرلد وآخرون Fitzgerld, et al (١٩٧٩، ١١٧٥-١١٨٢) هذه النتائج حيث أجرى دراسة استهدفت التعرف على تطور القدرة على النطق لدى الأطفال المعاقين عقلياً من مستويات ذكائية مختلفة - حيث أخضع ٢٢طفلا لبرنامج تدريبي لنطق الأصوات بعد أن قام بتقسيمهم الى مجموعتين باستخدام مقياس ستانفورد- بينيه ، الأولى : نسبة ذكائها أقل من ٥٠، والمجموعة الثانية : نسبة ذكائها بين ٥٠-٧٠.. وأظهرت النتائج أن أطفال المجموعة الأولى بحاجة الى تدريب أطول مقارنة بالمجموعة الثانية كي يتمكنوا من اكتساب القدرة على نطق أصوات معينة، اذ احتاج أطفال المجموعة الأولى الى فترة مابين ٨٢-١٥٤ يوماً، بينما احتاج أطفال المجموعة الثانية الى فترة مابين ٢٤-٦٩ يوماً لإتقان نطق نفس الأصوات.. وهذا يدل على ارتباط صعوبات النطق بنسبة الذكاء .

وعلى هذا فان الفرق فى عملية النطق بين العاديين وذوى الإعاقة العقلية القابلين للتعلم هو فرق فى معدل اكتساب مهارات النطق والتعبير، حيث يكون معدل اكتساب نطق الحروف بطيئا لدى المعاقين عقليا عما هو الحال لدى العاديين.

هـ - المشكلات اللغوية :

تسود المشكلات اللغوية لدى العاديين وذوى الإعاقة العقلية إلا أن هذه المشكلات والصعوبات اللغوية تشيع بين المعاقين عقلياً بدرجة ملحوظة... فبالنسبة للأطفال العاديين تظهر لديهم بعض الأخطاء وعيوب النطق فيما بين عمر ٣-٥ سنوات وأبرزها:

أ - الابدال : فيحل محل الصوت الأصلى صوتاً آخر -فينطق الطفل حرف الكاف تاء ، أو يبدل الشين سين أو الراء ياء.. وأحيانا ينال التغيير معظم الكلمة فلا يكاد يبقى فيها شئ من أصواتها الأصلية .

ب - التحريف : فقد يحرف الطفل حروف الكلمة عن مواضعها فيجعل اللاحق فيها سابقاً والسابق لاحقاً.. وما الى ذلك ..

الا أن الطفل كلما تقدم فى العمر واشتدت أعضاء صوته ودقت حاسة السمع وقويت ذاكرته تحسن نطقه وقلت أخطاؤه (على عبد الواحد وافى : ١٩٧٤).

وبالنسبة للأطفال ذوى الإعاقة العقلية - فعلى الرغم من أن عيوب النطق لديهم هى نفس العيوب لدى العاديين من الأطفال الا أنها توجد بمعدل أكبر - ومنها : الكلام الطفلى، وعيوب اخراج الاصوات (كالتهتهة، والابدال ، والحذف)، وكذلك النقص فى مستوى التعبير (فاروق صادق: ١٩٧٦ . ٢٩٤).

ولقد أجرى سبرادلين Spradlin (١٩٧٣) دراسة عن مشكلات النمو اللغوى لدى كل من الأطفال المعاقين عقليا الملتحقين بمراكز الاعاقة الداخلية والأطفال الملتحقين بفصول مراكز التربية الخاصة النهارية - أشارت نتائجها الى أن أكثر من نصف المعاقين عقلياً الملتحقين بمراكز الاعاقة الداخلية يعانون من مشكلات لغوية، فى حين أن نسبة مَنْ يعانون من المشكلات اللغوية فى مراكز التربية الخاصة النهارية تتراوح بين ٨-٢٦٪، وفى جميع الحالات : تبقى نسبة شيوع مشكلات اللغة لدى المعاقين عقلياً أكثر من شيوعها لدى الأطفال العاديين (فى : فاروق الروسان، وجلال جرار : ١٩٨٧، ٩).

وقد أورد هلهان وكوفمان Hallhan & Kauffman (١٩٧٨: ١٢٧) دراسة أخرى أجراها سبرادلين (١٩٧٦) أشار فيها الى أن أكثر المشكلات اللغوية شيوعاً هى مشكلات النطق والتأتأة، وقلة عدد المفردات اللغوية وضعف بناء القواعد اللغوية .

كما أورد ماكميلان دراسة أجراها جوردن Jordan (١٩٨٣) عن مشكلات النمو اللغوى لدى المعاقين عقليا - فوجد علاقة ارتباطية بين درجة الإعاقة العقلية ومظاهر الاضطرابات اللغوية: فالأطفال ذوو الإعاقة العقلية البسيطة يتأخرون فى الكلام، بينما ذوو الإعاقة العقلية المتوسطة نادراً ما تخلو لغتهم من الاضطرابات.. ويشيع البكم بين الأطفال شديدى الاعاقة ، ويكون مستوى اللغة عند هذه الفئة بدائياً فهم يصدرون ألفاظاً غير مفهومة وكلامهم يعوزه المعنى المترابط (Mac Millan, 1987, 124) .

وعلى هذا : فان صعوبات ومشكلات اللغة أكثر شيوعاً بين ذوى الإعاقة العقلية بدرجة أكبر منها بين الأطفال العاديين .

وتخلص الباحثة إلى أن الأداء اللغوى لدى الأطفال المعاقين عقلياً (القابلين للتعلم) يسير فى نفس مراحل النمو اللغوى لدى الأطفال العاديين، ولكنهم يتميزون بتأخر الأداء اللغوى الذى يظهر فى : ضعف الحصيلة اللغوية وطول الجملة وتراكيبها ، مع شيوع عيوب النطق والمشكلات اللغوية .

الأداء اللغوى لدى المعاقين عقلياً

تناولت دراسات عديدة الأداء اللغوى لدى ذوى الإعاقة العقلية منها تلك الدراسة التى اجراها وينج Wing (١٩٨٢) التى تناولت الأداء اللغوى والمعرفى والتفاعل الإجتماعى لدى كل من التوحديين وذى الإعاقة العقلية الشديدة، وقد أجريت

هذه الدراسة على عينة قوامها ٤٠ طفلاً (٢٠ طفلا من التوحديين، ٢٠ طفلاً من ذوى التخلف العقلى الشديد)، امتدت أعمارهم ما بين ٩-١٢ سنة ، وبعد تطبيق مقاييس الأداء اللغوى والذكاء والسلوك التكيفى، كشفت النتائج عن :

- عدم وجود فروق داله إحصائياً بين التوحديين وذوى الإعاقة العقلية الشديدة فى كل من التفاعل الإجتماعى، والتواصل، والتخيل.
- وجود علاقة إرتباطية بين المشكلات النيرولوجية العصبية وضعف التفاعل الاجتماعى والتواصل والتخيل لدى المعاقين عقليا.

* دراسة أتشمان Achman (١٩٨٢) التى أجراها لمعرفة مدى علاقة العمليات المعرفية بالأداء اللغوى لدى المعاقين عقليا. لهذا أجريت الدراسة على عينة قوامها ٨٨ مراهقاً وراشداً من فئة القابلين للتعلم (الإعاقة العقلية المعتدلة) بإحدى المؤسسات المتخصصة .

وبعد تطبيق مقياس خاص بالعمليات المعرفية واللغوية، كشفت النتائج عن

وجود علاقة ارتباطية بين العمليات المعرفيه والرمزيه والأداء اللغوى (التراكيب النحوية - الفهم - التعبير - انتاج لغه حديث)، حيث انه كلما ضعفت العمليات المعرفيه ضعف بدوره الأداء اللغوى لدى المتعاقين عقلياً.

* وفى دراسة أجراها ميلر وتشابمان Miller & Chapman (١٩٨٤) فى مركز وايزمان للإعاقة العقلية بهدف مقارنة إضطرابات التواصل لدى الاطفال المعاقين عقليا وأقرانهم العاديين، وبعد تطبيق مقاييس خاصة بمظاهر : المفردات، ودلالات الألفاظ، والتراكيب اللغوية، والمظاهر العملية للأداء اللغوى على عينة الدراسة، وكشفت النتائج عن :

عدم قدرة المعاقين عقلياً على التواصل مع الآخرين مقارنة بأقرانهم العاديين والمماثلين لهم فى العمر الزمنى .

* وأجرى ريا وأخرون Rhea et al (١٩٨٧) دراسة بهدف مقارنة الخصائص اللغويه لدى مجموعات متباينة من ذوى الاعاقة الذهنية، حيث أجريت هذه الدرسة على عينة قوامها ٣٦ من الذكور الراشدين المقيمين باحدى المؤسسات المتخصصة، تمتد أعمارهم مابين ٢٣-٥١ سنه تم تقسيمهم الى ١٢ من الذكور ذوى الإعاقة العقلية الناتجة عن انشطار كروموزم × ، ١٢ من الذكور ذوى الإعاقة العقلية غير المحددة، ١٢ من التوحديين، وبعد تطبيق مقاييس خاصة بتحليل اللغه والكلام.

وأسفرت النتائج عن :

– عدم وجود فروق دالة احصائياً بين المجموعات الثلاثة فى مؤشرات الأداء اللغوى ، وزيدة معدلات الترديد المرضى لكلام الآخرين فى مجموعة التوحديين .

– وجود فروق دالة احصائياً بين نوى الإعاقة العقلية غير المحددة ومجموعة الإعاقة العقلية الناتجة عن انشطار كروموزم × فى أداء اللغه التعبيرية، حيث كانت الفئة الأولى فى الوضع الأضعف.

* أما عن دراسة أبيد وتو وآخرون Abbeduto et .al (١٩٨٩) فقد استهدفت معرفة مدى علاقة اللغة الاستقبالية بالعمر العقلى لدى الأطفال المعاقين عقلياً، وقد أجريت هذه الدراسة على عينة قوامها ١٢٠ طفلاً تم تقسيمهم الى مجموعتين : المجموعة الأولى ٦٠ طفلاً فى العمر المدرسى من المعاقين عقلياً نسبة ذكاءهم تتراوح ما بين ٤٠–٧٩ ، ٦٠ طفلاً من الأطفال العادين (عمر عقلى عادى)، وبعد تطبيق مقياس لابستر للأداء اللغوى، وإختبار اللغة الاستقبالية، أشارت النتائج الى :

وجود علاقة إرتباطية سالبة بين العمر العقلى لدى المعاقين عقليا واللغة الاستقبالية، حيث أن أطفال هذه الفئة قد أظهروا انخفاضاً كبيراً فى اللغة الاستقبالية عما هو متوقع بالنسبة للعمر الزمنى لديهم.

* كما أجرى أبيد وتو وآخرون Abbeduto et .al . دراسة أخرى عام ١٩٩٤ لمعرفة مدى العلاقة بين اللغة المفهومة والوظيفة المعرفية لدى الأطفال المعاقين عقلياً، وذلك على عينة قوامها ٤٢ طفلاً من المعاقين عقلياً (القابلين للتعلم)، وبعد تقييم الأداء اللغوى عن طريق تحليل متوسط المفردات، وطول وتراكيب الجملة، وفهم المواقف.

وأسفرت النتائج عن :

– وجود علاقة إرتباطية سالبة بين الإعاقة العقلية وتراكيب الجمل وضعف الفهم اللغوى.

– وجود علاقة ارتباطية بين الفهم اللغوى والمهارات المعرفية (التحليل التتابعى – الذاكرة قصيرة المدى)، كما أكدت ثبات العلاقة بين الفهم اللغوى والوظائف المعرفية.

وأوصت الدراسة بضرورة تقييم الوظائف المعرفية لدى المعاقين عقلياً عند تقديم الخدمات العلاجيه لتحسين الأداء اللغوى.

* وفى دراسة ثالثة أجراها أبيدوتو وآخرونAbbeduto et .al (١٩٩٥) للكشف عن دلائل الأضطراب اللغوى لدى نوىّ الإعاقة العقلية وذلك من خلال تقييم

مهارات اللغة التعبيرية فى سياق الحديث العادى وفى سياقات سرد حكاية، وقد أجريت الدراسة على عينه قوامها ٣٢ طفلا تم تقسيمهم الى ١٦ طفلاً من المعاقين عقلياً القابلين للتعلم أعمارهم ما بين ٩-١٢ سنه، ١٦ طفلاً ينمون بصورة طبيعية أعمارهم ما بين ٥-٩ سنوات.

وأسفرت النتائج عن :

– أن الأطفال العاديين قد أنتجوا لغة ذات تراكيب جمل أكثر تعقيداً فى سرد الحكاية عما كان فى لغة الأحاديث.

– أن الأطفال المعاقين عقلياً كانت قدرتهم محدودة فى كل من : التعبير بالألفاظ ، وتراكيب الجمل، والمفاهم.

– كما أوصت الدراسة باستخدام سياقات الحديث وسرد الحكاية معاً فى تقييم اللغة التعبيرية لدى الأطفال المعاقين عقلياً .

* وقد أجرى كاهن Khan (١٩٩٦) دراسة استهدفت التعرف على العلاقة بين المهارات المعرفية واللغة الرمزية لدى الأطفال ذوى الإعاقة العقلية .. وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من ٣٤ طفلاً من ذوى الإعاقة العقلية الشديدة والعميقة تتراوح اعمارهم بين ٦ر٢-١ر٩ سنة، طبق عليهم مقاييس هنت وأزجريس Hunt & Uzgris الخاصة باللغة الرمزية واللغة الاستقبالية – التعبيرية الظاهرة بمعرفة المعلمين العاملين بمؤسسات رعايه الأطفال- وتمت متابعتهم لمدة أربع سنوات تالية.

وقد أظهرت النتائج :

– وجود علاقة ارتباطية بين المهارات المعرفية واللغة الرمزية لدى الأطفال ذوى الإعاقة العقلية حيث كان الوصول للمرحلة الفرعية الخامسة من المرحلة الحسية الحركية لبياجيه شرطاً ضرورياً لأكتساب اللغة الرمزية.

– أن الأطفال المعاقين عقلياً يبدون قصوراً فى العمليات اللغوية الإستقبالية والتعبيرية – ويظهر هذا القصور فى طريقة الكلام ، وعدم الترابط بين المفردات وأنساق التخاطب والإشارات الحركية للرموز اللغوية .

– تمكن الأطفال من خلال برنامج خاص بالتدريب على اللغة الرمزية من التعبير بالإشارات اليدوية المقلدة ، وأن يستخدموها للتعبير مستقلة أو فى تركيب.

* هذا وأجرى جراهام وجراهام Graham & Graham(١٩٩٦) دراسة استهدفت معرفة مدى إرتباط القدرة على الإدراك السمعى باكتساب اللغة لدى الأطفال ذوى الإعاقة العقلية ، وكانت هذه الدراسة طولية، حيث أجريت على عينة

قوامها ٦ من المراهقين المعاقين عقلياً تتراوح نسب ذكائهم مابين ٣٧-٦٤، وبعد تحليل السلوك اللغوى لدى هؤلاء عن طريق أخذ عينات من اللغة المنطوقة لديهم مسجلة على شرائط.

وأسفرت النتائج عن :

– وجود علاقة إرتباطية بين الأدراك السمعى والأداء اللغوى لدى المعاقين عقلياً، إذ كلما ضعف الادراك السمعى ضعف بدوره الأداء اللغوى لدى هذه الفئة من المعاقين عقلياً .

– يؤثر الإدراك السمعى لدى المعاقين عقلياً فى اللغة الاستقبالية لديهم.

هكذا يتضح أن الدراسات العلمية التى ركزت على خصائص الأداء اللغوى ذوى الإعاقة العقلية قد أجمعت على أن الأطفال المعاقين عقلياً يتميزون ببطء فى النمو اللغوى وأنهم يتأخرون فى المستوى اللغوى عن أقرانهم من الأطفال العاديين المماثلين لهم فى العمر الزمنى، وأن أكثر مظاهر الضعف فى الأداء اللغوى كانت واضحة فى اللغة الاستقبالية، والتعبيرية، وتراكيب الجمل والتواصل اللغوى.. وأن فئة القابلين للتعلم (الإعاقة العقلية المعتدل) هم أقل الفئات فى الضعف اللغوى، وأن فئة التخلف العقلى الشديد والعميق يتصفون بتدهور واضح فى إنتاج واستقبال اللغة.

كما أوضحت هذه الدراسات وجود علاقة ارتباطية بين ضعف الأداء اللغوى وضعف العمليات المعرفية والرمزية، وضعف الذاكرة قصيرة المدى والإدراك السمعى.

فنيات تحسين الأداء اللغوى لدى المعاقين عقليا

لقد اجريت دراسات عديدة تناولت فنيات تحسين الأداء اللغوى لدى المعاقين عقلياً منها تلك الدراسة التى أجرها كورمير Cormier (١٩٨٠) كانت عن فعالية برنامج للتنمية اللغوية فى تحسين الأداء اللغوى لدى القابلين للتعلم. وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها ٥٠ أباً لديهم أطفال معاقين عقلياً (قابلين للتعلم)، وقد تم تقسيم العينة الى مجموعتين : الأولى مجموعة تجريبية : وزع عليهم كتيبات خاصة باجراءات برنامج التنمية اللغوية، كما أعطيت كل أسرة من هذه المجموعة صندوقاً به أدوات خاصة بتدريب الأطفال على التفاعل معهم. بالاضافة لذلك فقد أجريت مقابلات ومناقشات معهم استهدفت شرح فنيات إجراء البرنامج الذى استغرق ٧٠ يوماً.

والمجموعه الثانية : مجموعه ضابطة ، لم تتلق أى نوع من المعلومات الخاصة ببرنامج التنمية اللغوية لأطفالهم المعاقين عقلياً.

وأسفرت نتائج الدراسة عن :

– وجود فروق داله إحصائياً فى التعبيرات الشفهية والتعبير الحر؛ والاستجابات للمواقف؛ والفهم؛ ومعرفة أسماء وأوصاف الأشياء لدى الأطفال المعاقين عقلياً عند مقارنة الأداء اللغوى لديهم قبل وبعد تطبيق فنيات برنامج التنمية اللغوية .

– أظهر أطفال المجموعة التجريبية تحسناً فى مهارات التعبير الحر والتعبيرات الشفهية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

* دراسة ماتسون Matson (١٩٨٢) التى استهدفت معرفة مدى تأثير التباين فى نوع التدريب (المستقل – بالنموذج) فى تعليم مهارة المحادثة التليفونية لدى المعاقين عقلياً، وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها ٤٥ فرداً من المعاقين عقلياً – تم تقسيمهم إلى :

٢٠ ذكور – ٢٥ إناث ، وكانوا ينتمون الى فئة الإعاقة العقلية الخفيفة، بأعمار زمنيه تتراوح ما بين ١٢–٢٥ سنة ومتوسط درجة ذكاء ٦١ . وعند التدريب تم تقسيمهم الى ثلاث مجموعات :

المجموعة الأولى : مجموعة تجريبيه تلقت تدريبات لتعلم المحادثة التليفونية متبعة أسلوب النمذجة – وفيها تُوجه أسئلة وحوارات بسيطه خاصه بحالة المتحدث، وماذا يفعل، والمتحدث هنا شخص يقوم المعاق عقليا داخل المجموعة بتقليده .

المجموعه الثانية (مجموعة تجريبية أيضاً) ولكنها تلقت تدريبات لتعلم المحادثة التليفونية، متبعة أسلوب الاستقلالية فى التعبير – وفى هذه المجموعة لم يقدم لها نموذج للرد على المحادثة التليفونية.

المجموعة الثالثة : لم تتلق أى نوع من أنواع التدريبات الخاصة بتعليم المحادثة التليفونية.

وبعد استخدام فنيات التقريب المتتابع، والتدعيم للأداء اللغوى المقبول.

أسفرت النتائج عن :

وجود فروق دالة احصائياً بين المجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة بعد التجربة فى الأداء اللغوى أثناء المحادثة التليفونية، وكان مستوى الأداء لدى المجموعة المتبعة أسلوب النمذجة أعلى المستويات .

* وأجرى بوتشر Bucher (١٩٨٣) دراسة للتعرف على فعالية التدريب على لغة الاشارة فى تحسين الأداء اللغوى... وتكونت العينة من ١٢ طفلاً من ذوى الإعاقة العقلية القابلين للتعلم، تتراوح أعمارهم الزمنية بين ٦-١٧ سنة وكان لديهم اضطرابات لغوية ، واضطرابات سمعية، وقد استخدم برنامج للتدريب على لغة الإشارة.

وأسفرت النتائج عن :

– وجود فروق دالة احصائياً فى الأداء اللغوى (اللغة التعبيرية) لدى أطفال العينة قبل وبعد البرنامج التدريبى.

– أن التدريب على الأشكال المعقدة للإشارات الخاصة بالمفاهيم يرتبط بقدرة المعاقين عقليا على الإنتقال من الإشارة الاستقبالية الى الاشارة المنْتجة .

* أما دراسة ليس وآخرون Leiss et al (١٩٨٣) فقد استهدفت التعرف على فعالية التدريب اللغوى فى تحسين المهارات اللغوية .. وقد أجريت على عينة مكونة من ١٥٧ طفلاً معاقاً عقلياً (من فئه القابلين للتعلم)، تتراوح أعمارهم بين ٧-١٤ سنة وقد تم اختيارهم من ٢٤ فصل ، ثم تقدير الذكاء والأداء اللغوى باستخدام : اختبار الينوى للقدرات النفسية اللغوية Illinois Psycholinguistic Ability Test، واختبار الصور المصغرة للمفردات – ومقياس ميتشام اللفظى للنمو اللغوى : ثم تم تطبيق برنامج للتدريب على المثيرات اللغوية ومبنى على أساس اختبار الينوى للقدرات النفسية اللغوية لمدة سنة بمعدل ٤-٨ مرات أسبوعيا .

وقد أظهرت النتائج :

– وجود فروق دالة احصائياً فى الأداء اللغوى بين القياس القبلى والبعدى حيث أظهر الأطفال تحسنا فى الاختبارات الاستقبالية والتعبيرية والترابط السمعى اللفظى .

– وجود فروق دالة احصائياً فى مستوى تحسين الأداء اللغوى مرتبطة بنسبة الذكاء حيث كان الأطفال المعاقين عقليا الأعلى ذكاء أكثر تحسناً فى الأداء اللغوى بعد التدريب.

* وعلى الصعيد العربى أجرت حسناء الحمزاوى (١٩٨٤) دراسة استهدفت تنشيط اللغة لدى ذوى الإعاقة العقلية – وتكونت العينة من (١٠) أطفال (من ذوى الاعاقه المتوسطة) (٧ أولاد، ٣ بنات)، تتراوح أعمارهم الزمنيه بين ٦-١٧ سنة، وأعمارهم العقلية بين ٤-٩ سنوات، وقد تم وصف المستويات الاجتماعيه والثقافية

للوالدين والإخوة، والمستوى المدرسى للأطفال ، وتم تقييم اللغة لدى أطفال العينة على القسم اللغوى فى اختبار الذكاء ويختص بالمنطق اللغوى، والمفردات، ووصف الصور، وسرد حكايات فى تسلسل منطقى .. حيث تم تقييم الأداء اللغوى لديهم فى مرحلتين زمنيتين متباعدتين تم بينهما اجراءات تنشيط العمليات اللغوية .. ولقد تم التعرف على مدى تحسن الأداء اللغوى من خلال معادلات خاصة حسب فى ضوئها مؤشرات : الخطأ والنقص فى التعبير، والغموض فى التعبير.

وتوصلت النتائج إلى :

- وجود تحسن فى الأداء اللغوى حيث زادت القدرة على وصف الصور من ٥٠ الى ١٠٠٪ ، والمنطق اللغوى من ٣٠ الى ٦٦٪ ، وشرح المفردات من صفر الى ٣٣,٣٪.

- تمكن ربع أفراد العينة من تحديد ١٦ لفظاً فى نطاق شرح المفردات ..

- وجد أن مؤشرات تطور اللغة قد اتضح من خلال شيوع التراكيب البسيطة بنسبة ٩٠٪، والتراكيب المعقدة بنسبة ٩,٩٪ ..

- أما بالنسبة لرد الحكايات : فقد زاد شيوع ربط حادثتين الى أربع أحداث ببعضها وكثر شيوع التراكيب الغامضة والناقصة والخاطئة التى تفوقت على التراكيب المعقدة والصحيحة.

* أما دراسة جودبان Goodban (١٩٨٥) فكانت دراسة حالة لطفل معاق عقليا من فئة القابلين للتعلم يتصف بقصر القامة، ذو جسم مشعر.

واستهدفت هذه الدراسة محاولة استثارة اللغة التعبيرية لدى هذا الطفل من خلال اجراءات علاجيه ، مستخدمة : اللعب اللفظى الحركى - والكلام بصوت عال - استخدام نماذج للأصوات والكلمات - استخدام الحواس الأخرى السليمه لدى الطفل.. وبعد مدة من استخدام هذه المثيرات وبعد تحليل عينه من كلام الطفل تبين :

- وجود تطور ملحوظ فى المخرجات التعبيرية قبل وبعد التجربه وصل نمو الطفل اللغوى الى القدرة على التعبير بجمل يتراوح طولها ما بين ٢-٣ كلمات.

- زيادة على قدرة الطفل على تقليد جمل مكونة من خمس كلمات.

* وتناولت دراسة هوشيار Hooshyar (١٩٨٦) التحليل الوظيفى للتفاعلات اللغوية بين الأمهات وأطفالهن المصابين بأعراض داون، وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها ٢٠ طفلاً، تمتد أعمارهم مابين ٢٨ - ١٠٧ شهراً ، وعن طريق استخدام أشرطة الفيديو التى سجلت تفاعلات هؤلاء الأطفال مع أمهاتهم لمدة ٢٠

دقيقة، تم تصنيف التعبيرات اللغوية للأطفال وأمهاتهم الى الأبعاد الآتية : الإستفهام ، الصيغة التقريرية ، صيغة الأمر، والأداء التمثيلى، التغذية الرجعية، التقليد، الاصلاح الذاتى ..

ولفحص تأثير الكفاءة اللغوية للأمهات قُسم أطفال العينة إلى مجموعتين :

الأولـى : لديها مستويات منخفضة فى المعنى التعبيرى.

والثانية : لديها مستويات مرتفعة فى المعنى التعبيرى..

وقد أظهرت نتائج تحليل التفاعل بين الأم وطفلها أن :

- الأطفال ذوى المستويات المنخفضة فى المعنى التعبيرى كان التفاعل بينهم وبين أمهاتهم يتميز بكثرة الاستفهامات والتعبيرات الكلية.
- الأطفال الذين لديهم مستويات مرتفعة فى المعنى التعبيرى كان التفاعل بينهم وبين أمهاتهم يتميز بشيوع استراتيجيتى التقليد ، والتغذية الرجعية.

* وقد أجرى برين وآخرون .Bryen et al (١٩٨٨) دراسة استهدفت تحسين الأداء اللغوى لدى الأطفال ذوى الإعاقة العقلية .. وقد أجريت على عينة مكونة من ١١٨ طفل فى عمر المدرسة لديهم إعاقة عقلية شديدة.

ولتحقيق هذا الهدف قام ١٧ معالجاً باستخدام ١٢ وسيلة للممارسات التدخلية لتحسين الأداء اللغوى لدى أطفال العينة.

وقد أوضحت النتائج :

- أن التدريب على لغة الإشارة كان أكثر الوسائل فعالية فى تحسين التواصل اللغوى لأكثر من ربع أفراد العينة المدروسة.
- وقد انتهت الدراسة إلى وضع توصيات لتحسين فعالية استخدام لغة الإشارة فى تحسين الأداء اللغوى للأطفال ذوى الإعاقة العقلية الشديدة.

* وأجرى إيزيل وجولدشتين Ezeil & Goldstein (١٩٨٩) دراسة استهدفت التعرف على تأثير التقليد اللفظى على كل من : الفهم اللغوى، والاستجابة اللغوية للمثير .. وكانت العينة مكونة من طفلين لديهما إعاقة عقلية معتدلة، تتراوح أعمارهم الزمنية بين ٦ سنوات وشهر إلى ٩ سنوات، ١١ شهراً حيث تم إجراء تدريب لهما على قوالب نمطية للقواعد النحوية وترديد للكلمات المعروفة، والتعبير بكلمتين .. ولقد استخدم تصميم طريقتين للمعالجة بالتبادل هما :

- التدريس الاستقبالى مع التقليد وصولاً إلى الصورة المستهدفة
- والأخرى التدريس بدون تقليد.

وتوصلت النتائج إلى :

- وجود فروق دالة احصائياً بين الأداء اللغوى قبل وبعد التدريب اللغوى.
- وجود فروق دالة احصائياً بين تأثير الطريقتين المستخدمتين فى تحسين الأداء اللغوى حيث كان استخدام طريقة التقليد اللغوى أفضل.

* وفى دراسة جولد شتين وموسيتس Goldstein & Mousetis (١٩٨٩) استهدفت التعرف على مدى فعالية برنامج فى اكساب عموميات اللغة للأطفال ذوى الإعاقة العقلية. حيث أجريت الدراسة على عينة من (٦) أطفال معاقين عقلياً تراوحت أعمارهم فى بداية التجربة بين ٦سنوات، ٩ أشهر إلى ١٠ سنوات، ٩ أشهر.

وقد صمم برنامج تدريبى استخدم فيه استراتيجيات لتعليم أساسيات اللغة من خلال تجميع الكلمات المعروفة، والتعبيرات بكلمتين أو ثلاث متسقة مع التراكيب النحوية. واستمر البرنامج التدريسى لمدة ٣٦ شهراً، تم خلالها تحليل التفاعلات اللفظية بين الطفل ورفاقه باشراف المدرب.

وأسفرت نتائج الدراسة عن :

وجود فروق دالة احصائياً بين الأداء اللغوى لدى الأطفال المعاقين عقليا قبل وبعد برنامج التدريب اللغوى - حيث اكتسب ٩٥-٩٨٪ من المفحوصين النمط التعبيرى لأربع أو خمس كلمات - مما يؤكد فعالية التدريب اللغوى فى تحسين الأداء اللغوى.

* أما دراسة فلدمان وآخرون .Felfman et al (١٩٩٣) وقد استهدفت التعرف على فعالية التدخل المبكر بالمنزل على نمو اللغة لدى الأطفال المعاقين عقلياً - حيث أجريت الدراسة على عينة من الأمهات قوامها ٦٦ أماً مقسمة إلى مجموعتين :

الأولـــى : مجموعة تجريبية : مكونة من ٣٨ أماً لديهن أطفالاً معاقين عقلياً تحت عمر ٢٨ شهراً.

والثانية : مجموعة ضابطة : مكونة من ٢٨ أماً لديهن أطفالاً عاديين فى نفس عمر أطفال المجموعة الأولى.

وقد تم تدريب الأمهات على أساليب للتفاعل اللفظى بين الام والطفل والتدريب على التحكم فى الانتباه.. وتضمن التدريب التفاعلى تعليمات لفظية، نمذجة، تغذية رجعية، تدعيم مادى.

وقد استمر التدريب على أساليب التفاعل اللفظى بين الام والطفل لمدة ٨٢ أسبوعاً.

وأسفرت نتائج الدراسة عن :

- وجود تحسن دال فى أنماط الكلام المبكر، والتعبيرات اللفظية لدى الأطفال المعاقين عقلياً.
- عدم وجود فروق دالة احصائياً فى أنماط الكلام بين أطفال المجموعة التجريبية (المعاقين عقلياً) وأطفال المجموعة الضابطة (العاديين).

ومن الدراسات العربية التى أجريت لتحسين الأداء اللغوى للمعاقين عقلياً تلك الدراسة التى أجرتها ليلى كرم الدين (١٩٩٥) التى كان الهدف الأساسى منها هو التحقق من مدى كفاءة وفعالية برنامج تربوى للتنمية العقلية واللغوية لعينة من الأطفال المعاقين عقلياً بمدرسة أبوالعزايم للتربية الفكرية بالعاشر من رمضان، حيث تمت مقارنة أداء مجموعة تجريبية مكونة من ٣٢ طفلاً وطفلة طبق عليهم البرنامج بمستوى أداء مجموعة ضابطة مساوية لها فى العدد ومطابقة لها فى بعض المتغيرات حيث تراوحت نسبة ذكاء أفراد العينة بين ٤٥-٧٠ على اختبار ستانفورد بينيه للذكاء، وتراوحت أعمارهم الزمنية بين ٧ سنوات، ٥ أشهر إلى ١٣ سنة و٩ أشهر..

وقد اشتمل برنامج التنمية اللغوية - الذى امتد لمدة ثلاثة أشهر - على أنشطة لتنمية مهارات : الاستماع، والتعبير، والتواصل اللغوى، والمفاهيم، والتهيؤ والاستعداد للقراءة والكتابة.. وباستخدام معيار الحصيلة اللغوية للتعرف على فعالية البرنامج (اعتماداً على القوائم اللغوية).

توصلت الدراسة - فيما يتعلق بالأداء اللغوى - إلى : زيادة حجم الحصيلة اللغوية لأطفال المجموعة التجريبية زيادة دالة احصائياً بعد تطبيق البرنامج عليهم، فى حين لم يتغير حجم الحصيلة اللغوية للأطفال المجموعة الضابطة بعد نهاية فترة تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية.

وتتميز هذه الدراسة بتنمية مهارات الأداء اللغوى المختلفة، الاستماع، التعبير، التواصل، المفاهيم، التهيؤ للقراءة والكتابة.

كما أجرت مواهب إبراهيم ونعمة مصطفى (١٩٩٥) دراسة استهدفت تقييم مستوى الأداء المهارى لعينة من الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم فى برنامج تدريبى على مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعى.

وقد تألفت عينة الدراسة من (٧) أطفال تتراوح نسبة ذكائهم بين ٥٠-٧٠، وأعمارهم الزمنية بين ٤-٨ سنوات ملتحقين بمؤسسة دار الحنان التابعة للجمعية المصرية لحماية الأطفال بالاسكندرية..

وتعرض أطفال عينة البحث لبرنامج تدريبى استغرق أربعة أشهر يتضمن التدريب على مهارات : العناية بالذات، والعلاقات الاجتماعية، اللغة والاتصال، المهارات الحركية، المهارات المعرفية.. وقد أعدت قائمة التقييم القبلى والبعدى تحتوى على المهارات الأساسية والفرعية التى يهتم البحث بدراستها.

واستخدم البرنامج وسائل : اللعب التمثيلى للأدوار، القصص، الصور المسلسلة، عرائس الأرجوز، شرائط كاسيت، ملصقات، غناء الأناشيد..

وقد أسفرت النتائج المتعلقة بمجال اللغة والاتصال :

- اكتساب الأطفال لمهارات نطق أسماء أشياء من البيئة المحيطة، والقدرة على التمييز بين أصوات بعض الحيوانات، إصدار أصوات تدريبية، تسمية الأشياء الموجودة فى الفصل، تقليد أصوات الكلمات المسموعة، استجابة الطفل لاسمه، أداء تدريبات لغوية لتصحيح عيوب النطق، تكوين جمل من ٣-٤ كلمات..
- وقد وجدت فروق بين الأداء القبلى والبعدى فى مجال اللغة والاتصال لصالح الأداء البعدى.
- كما ارتبط التحسن فى أداء المهارات المختلفة بعمر الطفل، وجنسه، ومستوى تعليم ومهنة الأب، عمر الأم الحالى، ومشاكل التخاطب.

وهكذا : فإن الدراسات العلمية قد ركزت على بعض الفنيات المستخدمة لتحسين الأداء اللغوى والتي كان من بينها برامج مخططة لتنمية التفاعل اللفظى بين الأم والطفل، والتدريب على لغة الاشارة والتدريبات اللغوية باستخدام النمذجة، والاستثارة اللغوية، والتقليد، والتدعيم، والتغذية الرجعية، والتقريب المتتابع.

ولقد استخدمت وسائل متعددة لتنمية اللغة لدى الأطفال المعاقين عقليا منها : المحادثات التليفونية، والمثيرات الحسية، والكلام والمناقشات، والتعبيرات الشفوية، استخدام نماذج للأصوات والكلمات والجمل، بالإضافة لذلك : فإن هذه المجموعة من الدراسات قد استخدمت برامج أجراها الباحثون وطبقوا فنياتها مع الأطفال المعاقين عقلياً، وأخرى تم تدريب الوالدين على فنيات التفاعل اللفظى بين الوالدين والطفل لتحسين الأداء اللغوى.. وفى بعض الدراسات تم تحليل التفاعل اللفظى بين الطفل وأقرانه.

وقد أسفرت جميع الدراسات عن فعالية الاستراتيجيات المستخدمة فى تحسين الأداء اللغوى لدى الأطفال المعاقين عقلياً خاصة مهارات : التعبيرات اللغوية، والتواصل اللغوى، واللغة الاستقبالية.

الفصل الرابع

اللعب

- مفهوم اللعب ووظائفه :
  ١- اللعب من الوجهة النفسية .
  ٢- اللعب من الوجهة النمائية .
  ٣- اللعب من الوجهة التربوية .
  ٤- اللعب من الوجهة التشخيصية .
- النظريات المفسرة للعب :
  أولاً : النظريات السيكولوجية .
  ثانياً : النظريات الكلاسيكية.
- أنواع اللعب .
- خصائص اللعب الجماعى الموجه لدى المعاقين عقلياً .
- اللعب وتحسين الأداء اللغوى لدى المعاقين عقلياً .



مفهوم اللعب ووظائفه

تباينت الآراء حول تعريف اللعب : فهناك آراء تناولته من الوجهة النفسية، وأخرى تناولته من الوجهة النمائية ، وثالثة تناولته من الوجهة التربوية، ورابعة تناولته من الوجهة التشخيصية العلاجية.

وفيما يلى عرضاً لهذه الآراء الخاصة بتعريف اللعب وبيان وظائفه .

١- اللعب من الوجهة النفسية :

تشير وجهة النظر النفسية إلى أن اللعب نشاط إرادى تلقائى مقصود لذاته يمارسه الفرد من أجل التسلية والمتعة.. لذلك: فقد عرف كمال دسوقى (١٩٩٠: ١٠٩٧) اللعب بأنه : نشاط جسمى أو عقلى ارادى يقصد لذاته يتبع بدون غرض أبعد : وبالنسبة للفرد كهدف أساسى للذة التى يهبها النشاط، وينطوى عادة على فكاك من الأهداف والغايات الجدية أو الجادة، كما أنه نشاط يُقتفى من أجل استمتاع الفرد أو الجماعة من غير دافع يتعدى ذلك الاستمتاع، أو مجرد توقع الاستمتاع".

وترى الباحثة : أن هذا التعريف ينطوى على جانبين أساسيين :

– الجانب الأول : يصف طبيعة اللعب.

– والجانب الثانى : يشير إلى احدى وظائف اللعب.

– أما عن الجانب الأول : فهو يصف اللعب بأنه نشاط ارادى تلقائى مقصود لذاته دون تحقيق أهداف أخرى غير اللعب نفسه.. اذ يفرق كثير من الباحثين بين اللعب والعمل حسب نوع الدافع – فترى هدى قناوى (١٩٩٥، ٧) : " أن أى نشاط له دافعان : أحدهما خارجى تفرضه البيئة على الفرد ، والآخر داخلى ينبثق من ميل فطرى أو رغبة مُلحة .. فاذا ما تغلب الدافع الخارجى فان هذا النشاط يعد عملاً، واذا تغلب الدافع الداخلى فان هذا النشاط يُعد لعباً أو ما يقارب اللعب". لذلك : يطلق اللعب على كل أعمال البالغين غير الجدية التى تتجلى فيها الحال التلقائية وعدم التقيد بقيد ما أو اعتبار لغير قانون اللعبة أو الشعور بالمسئولية (فاروق عثمان: ١٩٩٥، ٣).

– أما عن الجانب الثانى : فـان اللعب نشاط للمتعة – ويبدو ذلك حينما نلاحظ الطفل وهو يلعب فانه تبدو عليه علامات السعادة والارتياح.. ومن ثم : يعرف اللعب بأنه نشاط يمارسه الناس – أفراداً وجماعات – بقصد الاستمتاع وبدون أى دافع آخر (أحمد بلقيس، توفيق مرعى: ١٩٨٢، ١١).. أو أنه " سلوك ممتع يمارس

من أجل ذاته ، يحدث في جو مألوف يشعر فيه الأطفال بالأمن ولايشعرون بالتعب أو الجوع" (Gormly, 1997, 247) .. وهو " نشاط تلقائي من داخل الطفل يبعث على السرور ويستحوذ على الاهتمام ويثير المتعة بانطلاق العنان فيه من أجل ذات اللعب والمتعة (Hendrick, 1992, 346) .

وهكذا : فان هذه التعريفات تشير صراحة أو ضمنا إلى إحدى وظائف اللعب باعتباره نشاط يهدف إلى الاستمتاع - أو أنه: " كل ألوان النشاط الحر الذي يؤدى بوعى تام خارج أنشطة الحياة العادية باعتباره نشاط غير جاد، غير مرتبط بالاهتمامات المادية، يمارس لذاته، وليس لتحقيق أى عناية عملية مسبقة".

٢- اللعب من الوجهة النمائية :

تتفق وجهات نظر كثير من الباحثين على أن اللعب نشاط ذاتي تلقائي ينبعث من داخل الاطفال ويستغله الكبار عادة في تنمية سلوكهم وشخصياتهم بأبعادها المختلفة الجسمية والعقلية والاجتماعية والوجدانية... لذلك : يعرف اللعب بأنه : " النشاط الأكمل الذى يوظف شخصية الطفل بكل طاقاته وتحقيقاً لمهاراته - انه النمو المرجو الذى يكسب الطفل الدراية والخبرة للتفاعل مع المجتمع" (كوتونى برناردى: ١٩٩١، ١١). فاللعب دافع فطرى ووسيلة لازمة وضرورية للنمو يسهم بشكل واضح وشامل فى كل مراحل وأطوار النمو الجسمى والعقلى والاجتماعى والترويحى، وهو وسيلة أولية لاكتشاف الذات واكتشاف العالم، ووسيلة للحفاظ على الصحة النفسية وتحقيق التوازن فى الحياة (جابر عبد الحميد، علاء الدين كفافى: ١٩٩٣، ٢٨٢٦)..

كما يعرف اللعب أيضاً بأنه : "مجموعة من الأنشطة الذاتية التلقائية الداخلية المتنوعة التى تشبع حاجات الطل النمائية : الجسمية؛ والعقلية؛ واللغوية؛ والاجتماعية، والانفعالية : (هدى قناوى: ١٩٩٥، ٨).

واللعب هو الوسيلة التى من خلالها يتعلم الأطفال ، ويصقلون المهارات الاجتماعية والانفعالية والجسمية والعقلية (ماريا بيرس، جنيفيف لاندو: ١٩٩٦، ٤٧).

فمن ناحية النمو الجسمى : فان اللعب ينمى المهارات الحسية الحركية Sensorimotor Skills - فالأطفال يقضون الساعات فى تنمية القدرات وزيادة مستوى الصعوبة لجعل المهمة Task أكثر تحدياً ، ونلاحظ اصرار الطفل وعدم شعوره بالتعب فى متابعة اكتساب وتعلم المهارات البدنية الأساسية .. وفى ساحات اللعب نشاهد الأطفال يتأرجحون ويمارسون ألعاب التسلق أو اللعب بالكرة بحماس

مما ينمي المهارات الجسمية الحركية (Hendrick, 1992, 346) .. ومن ثم يرى كثير من الباحثين : أن اللعب نمط فطرى ذو أهداف جسمية تخدم فى تطويعها وأجهزته تنتظرها، وسواءً أكان نشاطاً حراً أو مصحوباً بشئ ما فانه يفيد الجسد كله – فالسعادة فى الحركة والنشاط تقود الطفل الى تمارين تقوية بدنية" (كيتونى برناردى : ١٩٩١، ١٢٠).

ومن ناحية أخرى : فان اللعب يقوى النمو العقلي – حيث أكد بياجيه Piaget على أن اللعب الخيالى imaginative play هو أحد الصور الخالصة للتفكير الرمزى المتاحة لدى الطفل الصغير، وأن ممارسة هذا النوع تسمح للطفل بأن يستوعب الحقيقة فيما يتصل باهتماماته ومعرفته السابقه بالعالم (Hendrick,1992, 347) .. واللعب يساعد الطفل على أن يدرك العالم الذى يعيش فيه – فالطفل الصغير من خلال أنشطة اللعب المختلفة يتعرف على الأشكال والألوان والأحجام، ويقف على مايميز الأشياء المحيطه به من خصائص وما يجمع بينها من علاقات – وهو بذلك تنمو لديه محكات التمييز بين موضوعات العالم المحيطة به (فيولا الببلاوى ، كافيه رمضان: ١٩٨٤، ٤٢٨، ايمان كاشف:١٩٨٥).. واللعب فوق ذلك كله ينمى الجانب الابداعى فى شخصية الطفل.. فهو نشاط ينشأ من داخل الطفل يعبر عن استجابته الذاتية الفريدة للبيئة لذا يعرف : بانه " نشاط ذاتى تعبيرى كامن ينبعث بشدة من قوى الطفل التخيلية وينمى قواه الابداعية" .. ولأن اللعب الخيالى من المحتمل أن يحتوى على عناصر ذات طرافة غير مألوفة – فان المظاهر الابداعية لهذه الظاهرة تكون واضحة المعالم، وتشير الدلائل الى وجود علاقة بين الفرص المتاحة للعب الحر وقدرة الطفل على حل المشكلات بكثير من السهولة بمتابعة هذه الخبرات.. كما أن حرية ممارسة التجريب بطريقة ابداعية فى اللعب يتيح الفرصة لتقوية رصيد الطفل من الاستجابات وقدرات التفكير التباعدى divergent thinking ويتميز بالقدرة على اعطاء أكثر من اجابة .. كذلك فان اللعب يتيح للطفل الفرص لاتخاذ وسائل بديلة للتعامل مع المواقف المتشابهة (Hendrick, 1992, 350) .

كذلك فإن اللعب يسهم فى نمو الطفل الاجتماعى.. فهو وسيلة لتكوين الاتجاهات نحو ذاته ونحو الآخرين ونحو الموضوعات المختلفة ، و يعتبر بمثابة مجال للتجريب حيث يمارس الطفل الامكانات المختلفة لحلول مشاكله فى مجال علاقاته الاجتماعية (ليلى يوسف: ١٩٦٤، ٥١) – فالألعاب الاجتماعية - Socio dramatic تنمى عندالطفل القدرة على تجريدالخصائص الاساسية للدور الاجتماعى وتعميم مفهوم الدور role concept بدرجة كبيرة، كما أن اللعب

الجماعي يساعد الطفل على أن يضع نفسه مكان الآخرين وبالتالي تتأكد عملية نمو التقمص والتعاطف empathy ومراعاة الآخرين، وكيف يصبح عضواً في جماعة، وكيف يتوافق مع الأطفال الآخرين حتى ينال كل فرد حظه من اللعب، وكيف تتم عملية الأخذ والعطاء الاجتماعية التي هي مفتاح التفاعل الجمعي الناجح . (Hendrick, 1992, 349)

وترى سوزانا ميلر (١٩٨٧) : أن اللعب سلوك ينطوي على تناقض ظاهري : فهو استكشاف لما هو مألوف ، ومران على ما أصبح تحت سيطرتنا بالفعل، وعدوان ودي، واهتياج للاشيء، وسلوك اجتماعي غير محدد بنشاط نوعي مشترك، أو بيناء اجتماعي ، وادعاء لايقصد به الخداع (سوزانا ميلر: ١٩٨٧، ٣٠٦). وفي اللعب يتعلم الطفل أن يتنازل عن ألعابه للجماعة ، وبالتالي ينتقل من التمركز حول ذاته الى التمركز حول الجماعة، ويتعلم أن يشارك أقرانه خبرات اللعب وأن يتعاون معهم. وتلعب الجاذبية الاجتماعية دوراً في تقبل أقرانه ، وبالتالي تقل عنده نزعة الأنانية والعدوانية (فاروق عثمان: ١٩٩٥، ٥٣).

ومن الناحية الأخلاقية : فإن اللعب يعتبر أقوى الدوافع وأهمها في تكوين خلق الطفل وخاصة في أثناء اللعب الجماعي - اذ يجد أنه من الضروري قبول المستويات الخلقية للجماعة والالتزام بها (ليلى يوسف: ١٩٦٤، ٥٢).. ويستند مضمون القواعد الأخلاقية المعنوية للسلوك في اللعب ليس فقط على علاقات الطفل نفسه بالأشخاص المحيطين به بقدر ما يستند أيضا على العلاقات المتبادلة بين هؤلاء الأشخاص ، فوراء هذه العلاقات تكمن معايير معينة يبدأ الطفل في ادراكها من خلال لعبه ، وأن يعيشها ويمارسها لتصبح جزءاً من ذاته.. (فيولا الببلاوي: ١٩٧٩، ١٢٨).

وهكذا يتضح : وجود علاقة متبادلة بين اللعب والنمو - علاقة يوظف فيها اللعب كمظهر للنمو، ويوظف النمو كمظهر للعب، وهذا التبادل يهدف الى بناء شخصية الطفل الذى تقوى أحاسيسه ومهارات البدنية وتقوى خطواته وتتكون شخصيته الفردية من خلال لعبه وتفاعله مع بيئته بكل مثيراتها (هدى قناوي: ١٩٩٥، ٣٩).

٣- اللعب من الوجهة التربوية :

يعرف اللعب بأنه " الطريقة التعليمية النفسية والحسية التى يبذلها الطفل - والتى تفوق بكثير الطاقة التى يبذلها في التعلم النظامي ".. واللعب " هو الطريقة التى يتعلم بها الأطفال معظم ما يكتسبونه من معارف ومهارات واتجاهات فى مرحلة ما قبل المدرسة ". (احمد بلقيس، توفيق مرعى ١٩٨٢، ٢١).

وترى ماريا بيرس، جنيفيف لاندو (١٩٩٦) فى تعريفهما للعب : أن اللعب ليس مجرد طريقة ليتعلم منها الطفل، بل هو الطريقة الوحيدة الجيدة والثابتة والدائمة لتعلم صغار الأطفال".. فمن خلال اللعب اليومى المبكر يتعلم الطفل الكثير عن الوقت، والفراغ، والمساحة ، وبقاء الأشياء رغم اختفائها وتواريها.. كما يعزز اللعب قدره الطفل على فهم الأفكار المجردة للحجم والمكان والبعد، ويتعلم دروس الحياة اليومية من خلال وقوفه على السبب والنتيجة cause and effect ومن خلال اللعب يكتشف ما يمكن أن يفعله للأشياء وما يمكن أن تفعله الأشياء له (ماريا بيرس، جنيفيف لاندو: ١٩٩٦، ٤٧، ٦٢).

وترى كوتونى برناردى (١٩٩١) أن الطفل يعلم نفسه بنفسه وهو يلعب، ويصحح أخطاءه، وقد يكابر أحيانا ويجرب ويعيد التجربة ولكن دون الشعور بالذنب أو التأفف – حيث أنه يمكنه التوقف عن الحركة عندما يريد، كما أنه يقابل أثناء اللعب مواقف متعددة يستطيع من خلالها التوقف عن الحركة عندما لاتستجيب اللعبة له، حتى يصحح من حركته أويسيطر عليها، كما أنه يقوم بتمارين عديدة ومتنوعة تتيح له فرصة اكتساب وتقوية معرفته وكفاءته العملية فى مجالات متنوعة (كوتونى برناردى: ١٩٩١، ٥).

واللعب أيضا يتيح الفرصة للطفل لاكتساب المعلومات التى ترسى أسس تعلم المزيد من المهارات: فمثلاً يتعلم الطفل من خلال التعامل مع المكعبات مفهوم التكافؤ أو التبادل equivalence (اثنان من المكعبات الصغيرة تعادل مكعباً كبيراً)... ومن خلال اللعب بالماء يكتسب معرفة مفهوم الحجم Volume الذى يؤدى فى النهاية الى تطور مفهوم الانعكاسية reversibility ... الخ (Herdrick, 1992, 347) .

لذلك فإن علماء التربية يشيرون الى أن التعلم ليس مجرد حشو لعقل الطفل بمعلومات للحفظ والاسترجاع ، وإنما لكى يفهم الطفل ما يقدم له من معلومات جديدة لابد أن يستخدمها – وهو يفعل ذلك بطريقة رمزيه أثناء اللعب.. والواقع أن الأدوات والاشارات المستخدمة فى اللعب ما هى الا رموز يحاول الطفل بها فهم الأشياء والتجارب التى يمر بها فى عالم الحقيقة (سلوى عبدالباقى: ١٩٩٢، ٢٢-٢٣).

هكذا · يستحق هذا المظهر من مظاهر التعلم أن يكون جديراً بالاعتبار لما ينطوى عليه هذا النوع من أساليب التعلم من خلال اللعب من آثار لاتجعله يمحى عبر الأيام والسنين على الاطلاق . واذا كانت كثير من الدروس التى نتعلمها قد

تتعرض للنسيان فاننا لاننسى الأشياء التى نتعلمها ونحن نلعب مهما كانت عسيرة (ماريا بيرس، جنيفيف لاندو: ١٩٩٦، ٦٣).. ولذا : فان حركة تفريد التعلم التى تنادى بها التربية اليوم تجد فى اللعب طريقه هامة ومجالاً خصبا للتفريد من خلال ما يوفر للأطفال من ألعاب تعليمية فردية أو جماعية سواءً أكانت باستخدام أدوات النجارة أو الرسم أو اللعب بالمكعبات أو الألعاب المجسمة مختلفة الأشكال والألوان والأحجام مما يجعل الأطفال يجنون متعة فى ممارستها- فهم يلعبون فيتعلمون الكثير من المعلومات ويكتشفون الكثير من الحقائق والعلاقات ويكتسبون الكثير من المفاهيم والمهارات والقيم التى تتصل بحياتهم اليومية والبيئة المحيطة بهم (أحمد بلقيس، توفيق مرعى: ١٩٨٢، ١٩، ٢١).

٤- اللعب من الوجهه التشخيصية :

ومن ناحية أخرى يعرف اللعب بأنه " نشاط دفاعى تعويضى، وهو مخرج وعلاج لمواقف الاحباط فى الحياة" (حامد زهران: ١٩٧٤، ٣١١).. ولذلك يستخدم اللعب كوسيلة اكلينيكية: تشخيصية وعلاجية – فيما يعرف بالعلاج عن طريق اللعب Play therapy وذلك لعلاج الاطفال المضطربين انفعاليا.. ولقد أسس العلاج باللعب على الحقيقة القائلة بأن : اللعب هو الوسيط الطبيعى للطفل فى التعبير عن ذاته، وأنه الفرصة التى تعطى للطفل أثناء اللعب ليخرج مشاعره أو مشاكله.. ويمكن النظر الى أسلوب العلاج باللعب على أنه مجموعة من الاتجاهات يستطيع الأطفال من خلالها وعن طريقها أن يشعروا بالحرية الكاملة فى التعبير عن أنفسهم بصورة كافية وبطرقهم وأساليبهم الخاصة بهم كأطفال حتى يتمكنوا فى نهاية الأمر من أن يحققوا احساسهم بالأمن والكفاية adaquacy والجدارة worthiness من خلال الاستبصار الانفعالى (كلارك موستاكس: ١٩٩٠، ٢٣).

فاللعب وسيلة للتعبير الرمزى عن خبرات الطفل فى عالم الواقع وتعتبر كثير من ألعاب الأطفال تعبيراً عن مشكلاتهم وصراعاتهم التى يعانون منها أثناء اللعب – فالطفل يسقط على الدمى واللُعب انفعالاته تجاه الكبار والتى لايستطيع اظهارها خوفاً من العقاب أو توقعه.. وفى اللعب يكشف الأطفال عن رغباتهم وحاجاتهم ومخاوفهم، والطفل يتوحد مع أفراد الأسرة أثناء اللعب، ويعتبر اللعب فرصة للتعبير والتنفيس الانفعالى عن التوترات التى تنشأ عن الصراع والاحباط (حامد زهران : ١٩٧٤، ٣١٣، ٣١٥).

والأطفال خلال اللعب الخيالى يتفهمون المخاوف والاصابات التى يكونون عرضه للتأثر بها، بل انهم يعالجون من خلال تعايشهم وسيطرتهم على الأحداث

المتوقعة الشائعة التى ربمايعانون منها كالخوف من الانفصال المفاجئ عن الوالدين.. وبدون وجود فرصة لتجريب قوة الشفاء الطبيعية للعب الخيالى فان العديد من الجروح الانفعالية لن تبرأ أو تشفى أبداً تاركة الطفل مع بقايا ورواسب من القلق والاحساس بفقدان الأمن والطمأنينية على مدى سنين حياتهم (ماريا بيرس، جنيفيف لاندو: ١٩٩٦، ٤٨).

ولذلك يمكن ملاحظة الأطفال وهم يعبرون عن شعورهم بتمثيل أدوار حماسية ممتعة، وأن يعبروا عن غيرتهم بضربهم "الدمية" بشدة ولكن اللعب ليس بالضرورة مقصوراً على التعبير عن الأحاسيس السلبية كالغيرة أو الكراهية ، اذ أن نفس الدمية التى كانت قد عوقبت من لحظة مضت يمكن رؤيتها فى المرة التالية وهم يغنون لها لكى تغفو فى مقعدها الهزاز.. وتذكر أوميك Omwake قيمة عاطفية اضافية للعب فهى تشير الى أن اللعب يخفف الضغط والتصرف بطرق أكثر واقعية ونضجاً (بعكس الطرق الصبيانية الساذجة الرعناء).. ويتوقع الكثير من الأطفال أن التركيز على التعلم المنظم يمكن أن يكون مكثفا بحيث يمكن أن يصبح اللعب ضرورة لاغنى عنها كعامل متوازن مع الضغوط لتتماشى مع معايير الكبار التى قد تصبح غير محتملة (Hendrick, 1992, 350) .

النظريات المفسرة للعب

حاول علماء علماء النفس القدماء والجدد وضع تفسيرات مختلفة لطبيعة اللعب وخصائصه ووظائفه – وأهم هذه النظريات ما يلى :

أولاً : النظريات السيكولوجية :

١- نظرية التحليل النفسى :

يفسر فرويد Freud اللعب وفقاً لمبدأ اللذة والألم – فيذهب الى أن الطفل يميل فى لعبه الى تدخل الآخرين لافساد متعة سروره.. ويرى أدلر Adler فى لعب الأطفال مرآه لحاجات الطفولة التى يمكن اشباعها عن طريق النشاط الجسمى – وعلى هذا : فان لعب الأطفال فيه اشباع لحاجاتهم وتعويض لما يفشلون فى تحقيقه فى الواقع.. لذلك : فقد ركزت نظرية التحليل النفسى على اللعب الايهامى الذى يبعد الطفل عن الواقع المؤلم القاسى، ويستطيع الطفل من خلال اللعب تصويرها وممارستها تماماً كما يرغبها ويتمناها، وهو يستعين بأشياء من الواقع لخلق عالمه الايهامى الخاص به ليعبر عن أمنياته وطموحاته دون أن يتوقع أى اعتراض أو أذى من الآخرين – فاللعب الايهامى – حسب هذه النظرية – لعب

تعويضى لتحقيق رغبة فى الخيال عجز الطفل عن تحقيقها فى عالم الواقع، ومن ثم : فان ألعاب الأطفال تساعد على التخفيف مما يعانيه الطفل من القلق والتوتر الذى يحاول التخلص منه..

لذا : فان اللعب - اذا ما أحسن توجيهه واستغلاله - يمكن أن يشكل منطلقا سليماً للاستكشاف والابداع ، ويستطيع الطفل أن يحقق انجازاته الثقافية والنفسية الأولى - فاللعب هو لغة الطفل فى التعبير ووسيلة فى الاتصال بالآخرين.. كما يمكن استخدام اللعب فى علاج الاضطرابات النفسية عند الأطفال حيث يجد الأطفال فى مثل هذا اللعب منفذاً للتنفيس عن الأحاسيس والمشاعر والأفكار المكبوته ويجدون فيه فرصة للتمثيل فى الوهم لما يصعب التعبير عنه فى الواقع (أحمد بلقيس، توفيق مرعى: ١٩٨٢، ٢٩-٣٠٣، سوزانا ميلر : ١٩٨٧، ٢٢-٢٨، هدى قناوى : ١٩٩٥، ١٩-٢٠، فاروق عثمان: ١٩٩٥، ٤٣-٤٤).

وهكـذا : فـان اللعب العلاجى كان المطلب الأساسى للنظرية التحليلية ليساعد الأطفـال علـى التعبير عـن أنفسهم وليخرجوا مشاعرهم الانفعالية ومخاوفهم واحساسهم بعدم الأمن، وهذه العملية تساعد الأطفال على التحكم فى مشاعرهم ليصبحوا أكثر أمناً (ناجى عبد العظيم : ١٩٩١، ٢٦، Spoodek, et al, 1985, 607)

ويؤخذ على هذه النظرية أنها ركزت على نوع واحد فقط من أنواع اللعب هو اللعب الايهامى وأهملت الأنواع الأخرى للعب، كما أنها اشتقت أصولها من العمل من الأفراد المضطربين انفعاليا- وما قد يصدق على هؤلاء المضطربين انفعاليا قد لايصدق على الأسوياء.. غير أنه يذكر لهذه النظرية أنها ادخلت اللعب الايهامى فى مجال العلاجات النفسية فيما يعرف بالعلاج باللعب.

٢- النظرية العقلية المعرفية :

ترتكز النظرية العقلية المعرفية على أعمال جان بياجيه J.Piaget فى النمو العقلى، وأعمال فيجوتسكى فى النمو المعرفى .

أ - أعمال بياجيه :

لم يضع بياجيه نظرية خاصـة باللعب ، ولكنه ناقش مفهومه عـن اللعـب من خـلال الاطـار العام لنمـو الذكاء عند الأطفال ، وأفـرد لذلك كتابـا بعنوان : اللعب والأحـلام والمحاكـاه Play, dream & Imitation (١٩٦٢).

ولقد اعتبر بياجيه اللعب مقياساً للنمو العقلى المعرفى - وعرفه بوصفه سلوكا استيعابيا خالصاً - بمعنى : أنه تطبيق للتخطيطات القديمة على الموضوعات الجديدة .

ويوضح بياجيه مفهومه لدور اللعب فيذكر أن اللعب هو تدريب لتخطيطات حركية، وهو جزء من البنية المعرفية للمفاهيم، وفى نفس الوقت يعتبر تمييزاً لأولوية التمثل على المواءمة التى تتيح له تحويل الواقع على طريقته الخاصة بدون اخضاع هذا التحويل لمحك الحقيقة الموضوعية الواقعية (جوزال عبد الرحيم : ١٩٩٧، ٩٤).

فجوهر النظرية النمائية المعرفية – كما يرى بياجيه – يعتمد أساسا على عمليتين أساسيتين هما : التمثل Assimilation والمواءمة Accomodaion .. اذ أن النمو العقلى المعرفى عبارة عن تغيرات فى الأبنية العقلية من خلال هاتين العمليتين.

– وتشير عملية التمثل : الى استيعاب أو امتصاص الخبرات والمعلومات الجديدة التى يتلقاها الفرد من العالم المحيط به فى ضوء خبراته لتصبح جزءا من معرفته.

– أما المواءمة : فتشير الى التغيرات التى تحدث لموازنة التركيبات العقلية مع الواقع الخارجى بدرجة أكثر وبناء تكوينات جديدة .. أو هى تعديل معارف الفرد وتغييرها لتتفق مع العالم الخارجى (عادل عبد الله : ١٩٩٠، ٤٢، ٤٣، سلوى عبد الباقى : ١٩٩٠، ٥٦، هدى قناوى : ١٩٩٥، ٢١).

ويرى بياجيه : أن لكل من اللعب والتقليد (المحاكاه) أهمية فى عملية النمو العقلى– اذ يعتبران وجهان لعملة واحدة : يمثل اللعب أحد هذين الوجهين ويمثل التقليد الوجه الآخر لها.. فاللعب يعتبر تمثلاً خالصاً، أما التقليد فيعتبر مواءمة خالصة، وبالتالى تظهر أهمية كل منهما فى النمو العقلى (عادل عبد الله : ١٩٩٠، ٩٣–٩٤، سوزانا ميللر: ١٩٨٧، ٥٤).

ويرى بياجيه – بالاضافه لذلك – أن اللعب لايعكس فقط طريقة تفكير الطفل فى المرحلة التى يمر بها بل يسهم أيضاً فى تنمية قدراته المعرفية .

وقد قسم بياجيه اللعب تبعاً لمراحل النمو المعرفى الى ثلاث مراحل أساسية هى :

١– مرحلة اللعب التدريبى – وتقابل المرحلة الحسية الحركية .

٢– مرحلة اللعب الرمزى – وتقابل مرحلة ما قبل العمليات .

٣– مرحلة اللعب وفقا لقواعد وتقابل مرحلة العمليات العيانية أو المحسوسة .

ولقد عارض كثير من العلماء نظرة بياجيه الى اللعب على أنه عملية تمثل خالصة مستقلة عن التنشئة الاجتماعية .

وسوف تعرض الباحثة لمراحل اللعب عند بياجيه بشئ من التفصيل فى تناولها لأنواع اللعب.

ب - أعمال فيجوتسكى :

وصف فيجوتسكى Vygotsky (١٩٦٧) اللعب باعتباره خلق الطفل لموقف متخيل - وينشأ من الضغوط الاجتماعية .. وتتفق نظرية فيجوتسكى عن اللعب مع نظريته السيكولوجية العامة، بل انها تعتبر جزءاً مكملاً لها فهو يرى أن اللعب قوة تدفع بنمو الطفل فى جميع الجوانب، وأن التخيل يمثل جوهر أنواع اللعب بما فيها الألعاب ذات القواعد الذى يمثل تخيل ضمنى أثناء ممارسته .. وهو يرى أن اللعب يعطى الطفل فرصة للتفكير المجرد (Vygotsky, 1967, 7,8).

ويرى فيجوتسكى : أن اللعب الرمزى جزء من عملية تحرير الفكر والمعنى من الأشياء الحسية ونمو الرمزية ، والانتقال من الفعل كاستجابة لأشياء موجودة فى مجال الادراك عند الطفل الى الفعل الذى تولده الأفكار فى المراحل الأولى لنمو المهارات التمثيلية يحكم ادراك الشئ فى معناه. (Vygotsky, 1967, 10-11)

هذا - وتتعارض آراء بياجيه وفيجوتسكى فى اللعب فى نقطتين أساسيتين :

- أولاهما : اعتبار بياجيه اللعب بديلاً طفوليا للتفكير الناضج، بينما يراه فيجوتسكى خطوة نحو النظام التصورى.
- وثانيتهما : أن بياجيه اعتبر اللعب نشاطاً سائداً فى كل حياة الطفل، بينما يرى فيجوتسكى أن اللعب يوجد جنبا الى جنب مع أنشطة الطفل الواقعية، وأنه القوة الرئيسية فى نموه. (جوزال عبد الرحيم : ١٩٩٧، ٩٤).

٣- النظرية السلوكية :

انبثقت النظرية السلوكية فى تفسير اللعب من أعمال سكنر Skiner وثورنديك Thorndike وهل Hull بندورا Bandura ودولارد وميللر Dollard & Miller .. وقد تركزت اهتماماتهم على الدور الذى تلعبه البيئة فى تشكيل لعب الطفل- فازدهار اللعب يحتاج لاستثارة البيئة المحيطة بالطفل واتصاله بالأقران واستحسان الآباء لممارسته، بالاضافة الى توافر المكان والوقت المناسبين لممارسة الطفل لأنواع اللعب (جوزال عبد الرحيم : ١٩٩٧، ٩١).. ويخضع اللعب لنفس القواعد الأساسية للتعلم والتى تم تطبيقها على الفئات الأخرى من السلوك- ومنها:

أ- الدافعية:

اذ يعتبر السلوكيون أن الوفاء بالاحتياجات الجسمية هو الدافع القوى والأساسى وراء اللعب، وأن النشاط الحيوى فى اللعب هو استجابه لهذا الدافع

(سلوى عبد الباقى: ١٩٩٢، ٥٢).. وتُرجع هذه النظرية حب الاستطلاع والاستكشاف والميل إلى البحث أثناء اللعب إلى الفعل المنعكس - اذ يرى بيرلين Berlyne أن ما يستدعى نشاطات البحث والاستكشاف والمعالجة فى لعب الأطفال هو تميز عملية التنبيه بالجدة النسبية والتغير وإثارة الدهشة والتباين والصراع والتركيب وعدم اليقين التى تدفع الطفل الى الاستمرار فى اللعب ومواصلته (سوزانا ميلر: ١٩٨٧، ٤٧).

ب - التدعيم :

فسلوك الأطفال فى اللعب يميل الى التكرار بفضل التدعيم الذى يتلقاه - فاذا كوفئ السلوك فسوف يميل الطفل إلى تكراره ، واذا تم تجاهله أو عقابه فمن المرجع أن يقل تكراره (سلوى عبد الباقى : ١٩٩٢، ٥٣).

جـ- المحاكاه :

أشار دولارد وميللر Dollard & Miller ، باندورا Bandura إلى أهمية المحاكاه فى اكتساب السلوكيات المختلفة.. وقد جرت العادة على أن تبحث المحاكاة التى تنتمى الى اللعب التمثيلى (تمثيل الأدوار) تحت مفهوم التوحد identification وهو ما أسماه مورر Mourer "المحاكاه التقمصية" حيث يقوم الطفل فى لعبه بمحاكاة شخص ما يكون موضع تقدير لديه (سوزانا ميلر: ١٩٧٨، ١٨٨).. ويستمر الطفل فى المحاكاة الى الحد الذى يقف عندما يتعلمه أو يصبح قادراً على ترجمة النموذج الذى يقلده.. ومن المحتمل أن يؤدى لعب المحاكاة الى افادة السلوك الاجتماعى اللاحق ويكون أكثر نفعا بشكل مباشر حين يستخدمه الطفل فى تخزين الانطباعات وتمثلها أو تخفيف حدة القلق ، أو يكون أكثر نفعا لجماعته فى تنقية احكامها وعقائدها (سوزانا ميلر : ١٩٨٧، ٢٠٩).

ثانياً: النظريات الكلاسيكية :

١- نظرية الاستجمام :

وتعتبر من أقدم النظريات التى تناولت اللعب.. ويرى أصحابها وعلى رأسهم الفيلسوف الألمانى لازاروس Lazarus أن وظيفة اللعب الأساسية هى راحة العضلات والأعصاب من عناء الأعمال.. فاللاعب فى نظرهم يستخدم فى ألعابه طاقات عضلية وعصبية غير الطاقات التى أرهقها العمل، وبذلك فان اللعب يتيح فرصة الراحة للمراكز المرهقة (هدى قناوى ١٩٩٥، ٩٠).

وقد تعرضت هذه النظرية لكثير من النقد ، منه ما يلى :

١- اذا كانت وظيفة اللعب تحقيق الراحة من عناء الأعمال لكان الكبار أشد حاجة للعب من الصغار.

٢- أن الأطفال يبدأون اللعب بمجرد أستيقاظهم على ألرغم من أن أجسامهم تكون قد نالت قسطا من الراحة .

٣- اذا كانت وظيفة اللعب لاتتجاوز تحقيق الراحة من عناء الأعمال لما كان هناك ضـــرورة لتعقد الألعاب ولا اختلافها (على عبد الواحد وافى : ١٩٨٥، ٣٨)

٢- نظرية الطاقة الزائدة :

تنسب هذه النظرية الى فردريك شيلر F.Shelar ، وهربرت سبنسر H.Spencer – وتذهب الى أن وظيفة اللعب هى التخلص من الطاقة الزائدة عند الطفل.. فالطفل يحتاج الى ممارسة مجموعة من أنشطة اللعب حتى يستطيع تقليل الطاقة (هدى قناوى: ١٩٩٥، ١١).. وترى كذلك : أن اللعب تنفيس غير هادف للطاقة الزائدة ، ويمكن الاستفادة من طاقة النشاط الزائدة هذه فى عمل مفيد بتحويلها من التنفيس غير الهادف الى التنفيس الهادف (حامد زهران: ١٩٧٤، ٣١٠-٣١١)... كما يمكن الاستفادة من تلك النظرية فى مساعدة الأطفال مرتفعى النشاط فى تفريغ طاقاتهم من خلال ممارسة الأنشطة المعدّة لهم (فاروق عثمان: ١٩٩٥، ٤٣).

الا أن هذه النظرية قد انتقدت : فالكبار يميلون للعب، وأن اللعب ليس قاصراً على مَنْ يستمتعون بالراحة، فكثيراً ما نرى أطفالاً يلعبون وهم فى أشد حالات تعبهم حتى يغشاهم النوم، ونرى أطفالاً مرضى يلعبون بمجرد أن يحسوا فى أنفسهم قدرة على الحركة ، دون أن ينتظروا زيادة فى طاقاتهم الحيوية عن الحاجة – فلو كانت وظيفة اللعب الأساسية مجرد التنفيس عن طاقة زائدة، إذن لأحجم الطفل عن اللعب فى أوقات تعبه وإعيائه . (على عبد الواحد وافى : ١٩٨٥، ٣٥).

٣- النظرية التلخيصية :

قدم هذه النظرية ستانلى هول Stanly Hll – وهو يرى ان اللعب هو تلخيص لضروب النشاطات المختلفة التى مر بها الانسان عبر الأجيال المتعاقبة، وأن كل طفل يلخص تاريخ الجنس البشرى فى لعبه.. فالطفل وهو يعوم أو يبنى الكهوف أو يتسلق الاشجار، أو يقوم بعمليات القبض والصيد فانما يلخص فى لعبه أدوار المدنية التى مرت عليه.. ولذا : فان المهارات التى تعلمها جيل من الأجيال

سوف يقدمها للجيل التالى الذى يمكن أن يضيف اليها . (ليلى يوسف، ١٩٦٤، ٢٤ حامد زهران : ١٩٧٤، ٣١١، فاروق عثمان: ١٩٩٥، ٤٣)

ويلاحظ أن هذه النظرية قد كشفت عن ظاهرة اختلاف الألعاب باختلاف مراحل الطفولة، كما لاحظ عديد من الباحثين أن كثيراً من الألعاب المركبة يتفق فيها أطفال كثير من الشعوب كانما أخذوا من معلم واحد.. غير أن هذه النظرية قد انتقدت فيما ذهبت اليه من جميع ما يأتى به الطفل من ألعاب هو مجرد تمثيل مرتب لمظاهر النشاط التى بدأت فى العصور السابقة، كما يؤخذ عليها ارجاعها اللعب الى الميول الوراثية فقط واهمال أثر البيئة والعقل البشرى (هدى قناوى : ١٩٩٥، ١٤-١٥).

٤-نظرية الإعداد للحياة المستقبلية:

ترجع هذه النظرية الى كارل جروس karl Gross وتسمى أحيانا بالنظرية الغريزية – وقد فسرت اللعب على أنه ألوان من النشاط الغريزى الذى يلجأ اليه الانسان منذ صغره ليتدرب على مهارات الحياة الأساسية ويتقنها.. فما يقوم به الطفل من حركة دائمة لليدين والرجلين والأصابع والجسم وغيرها تهدف الى السيطرة على أعضاء الجسم وتوظيفها فى المستقبل ، وأن ألعاب الصغار ماهى الا تقليد لأدوار الكبار واعداد لها، فاللعب بالأسلحة لدى الأولاد هو استعداد غريزى لدور المقاتل ، وألعاب الخياطة والطبخ والعناية بالدمى للبنات هو استعداد غريزى لأدوار تدبير المنزل وتربية الأطفال والأمومة، ولعب الأولاد والبنات فى بناء البيوت ولعب أدوار الزوج والزوجة هو استعداد عزيزى للحياه الزوجيه ومسئولياتها (أحمد بلقيس، توفيق مرعى: ١٩٨٢، ٣٦-٣٧).

وترى سوزانا ميلر (١٩٨٧) أن قيمة نظرية جروس تكمن فى أنها تبين أن الأنشطة التى تبدو غير هادفة وعديمة الجدوى يمكن أن يكون لها غرض بيولوجى أو اجتماعى ... وأن ما ذهبت اليه النظرية بأن اللعب مران لاتزال تعتبر نظرية صحيحة فى أغلب الأحيان (سوزانا ميلر: ١٩٨٧، ١٨).. وان كان يؤخذ على النظرية افتراضها توجيه الغريزة للعب فى هذا الاعداد، كما يؤخذ عليها القول بأن كل ما يؤديه اللعب من وظائف هو الإعداد للمستقبل (هدى قناوى : ١٩٩٥، ١٦).

هذا – وبعد أن استعرضت الباحثة النظريات المختلفة فى تفسير اللعب تود الاشارة إلى أن هذه النظريات قد أفادت فى عرض وظائف اللعب، وأنواعه، ومظاهره.. وننتهى من هذا الى أن هذه النظريات تشير صراحة أو ضمنا الى أن

اللعب فى جملته : " نشاط حر موجه أو غير موجه يكون على شكل حركة أو عمل ، ويمارس فرديا أو جماعياً، ويستغل طاقة الجسم الحركية والذهنية ويمتاز بالسرعة والخفة لارتباطه بالدوافع الداخلية ولايتعب صاحبه ، وبه يتمثل الفرد المعلومات ويصبح جزءاً من حياته ولايهدف الا الى الاستمتاع " .. ولقد استفادت الباحثة من تلك النظريات فى برنامج اللعب المستخدم فى الدراسة الحالية الذى ارتكز على اللعب الجماعى الموجه الذى يستخدم النشاط الحركى والذهنى الذى تستثار فيه دافعية الأطفال للعب (من خلال التدعيم) تحقيقا للمتعة والوصول الى تحسين الأداء اللغوى.

أنواع اللعب

اختلفت تصنيفات العلماء لأنواع اللعب، حيث ركز كل فريق على أنواع معينة من اللعب دون الأخرى بما يخدم توجهه.. وسوف تصنف الباحثة ما أورده العلماء من أنواع اللعب – وفقاً للفئات التالية :

أولا: التصنيف النمائى :

صنف بياجيه (١٩٦٢) أنواع اللعب طبقاً لمراحل النمو المعرفى، وذلك فى كتابة : اللعب والمحاكاه والتقليد، وقد وسع سميلانسكى Smilansky (١٩٦٨) هذه الفئات التى تسير من المرحلة الحسية الحركية البحتة ، وتحول اللعب بعض الشئ وانصبابه على التفكير ذاته بنمو العمليات المعرفية.. وأهم أنواع اللعب :

١- اللعب التدريبى أو الوظيفى : Functional or Practical Play

يبدأ هذا النمط من اللعب منذ الميلاد حتى السنتين تقريباً – أى فى المرحلة الحسية الحركية، وغالبا ما يرتبط لعب الطفل فى تلك المرحلة بجسمه أو بالمحيطين به، ويكتسب الطفل بعض المهارات مثل التآزر الحس حركى الضرورى لممارسة الموضوعات فى المكان والزمان، ويرى العلاقة السببية بينهما (فاروق عثمان : ١٩٩٥، ٤٦).. ويحدث هذا اللعب الوظيفى عادة استجابة للأنشطة العضلية وللحاجة للتحرك والنشاط.. فالطفل يقبض على الأشياء أو يؤرجحها لمجرد المتعة التى يجدها فى ذلك ، ولاتكون فى البداية لغرض التعلم أو الاكتشاف حيث أن فعله هنا يعطيه الاحساس بانه يسيطر عليها ويخضعها لقواه (هدى الناشف: ١٩٩٣، ٨٧).

٢- اللعب الرمزى Symbolic Play

ويظهر هذا النمط من اللعب فى الفترة من سن الثانية الى السابعة تقريبا ويتفق مع مرحلة التفكير فيما قبل العمليات – ويطلق بياجيه على هذه الفترة فى

مرحلة اللعب التخيلى imaginary play أو اللعب الايهامى Fantasy play ، حيث أشار اليها بقوله : " دعنا نتوهم" ، واللعب الادعائى أو اللعب التظاهرى Pretended Play ، واللعب الدرامى Dramatic Paly .. وتستخدم هذه المصطلحات بالتبادل مع بعضها البعض فى الاشارة الى هذا النوع من اللعب - حيث يعرف هذا النوع من اللعب : بالاحلال لأى موقف متخيل لارضاء رغبات الطفل الشخصية وحاجاته (Rubin et al, 1976, 414) ، ويظهر الأطفال فيها قدراتهم الإبداعية والجسمية ووعيهم الاجتماعى ، ويحاول الطفل أن يخضع الواقع بحيث يلائم اهتماماته وحاجاته الخاصة، كما يستخدم الكلمات ليرمز الى تصوراته وأفكاره ومشاعره الداخلية (فاروق عثمان: ١٩٩٥، ٤٦، (Piaget, 1962, 11-12 .

ويتضمن اللعب الرمزى تمثيلاً لموضوع غائب لأنه مقارنة بين عنصر معطى وعنصر متخيل، كما يشمل تصوراً للايهام لأن المقارنة تشوه التمثل - وعلى سبيل المثال : دفع الطفل الصندوق متخيلاً أنه عربة فهو رمزيا يمثل العربة بالصندوق لأن الرابط بين الدال والمدلول هو رابطة ذاتيه (ناجى عبد العظيم: ١٩٩١، ٣١).. ففى اللعب الرمزى (الايهامى) لايعتبر الطفل الشئ الذى يتخذه رمزاً له مجرد تمثل فقط، بل ان الرمز فى نظر الطفل هو الشئ ذاته - فالوسادة مثلاً: تتحول بعد فترة معينة الى قط ، والكرسى بعد قلبه وجلوس الطفل عليه بطريقة معينة يتحول الى طيارة أو سيارة، والعروسة فى يد الطفلة تصبح أمامها صديقة تحدثها وتنتظر الرد منها، فالرمز اذن يكون فى ذهن الطفل مرتبطاً بالوضع الذى يرتضيه هو نفسه لمجرد اشباع رغباته وارضاء ميوله فى فترة معينة (ليلى يوسف: ١٩٦٢، ٣٣، Piaget, 1962, 112). وقد يتخيل (يتوهم) نفسه -فى لعبه - شخصاً آخر (الأم ، الأب، المعلمة، أو حيوانا)، ويتعامل مع العصا على أنها حصان، ويتحدث مع الجماد وكأن به روحاً وحياة... وبهذه الطريقة يستكشف الطفل البيئة من حوله ويتدرب على كيفية التعامل معها (هدى الناشف : ١٩٩٣، ٧٨).

ويشير بياجيه الى أن اللعب الرمزى يطبع بطابع العمليات العقلية فى هذه المرحلة - فهو يتصف بالتمركز حول الذات، والطابع الفردى الزائد للصور والرموز التى يستخدمها، ويصبح اللعب الرمزى فى المرحلة التصورية بشكل متتابع أكثر تفصيلاً وتنظيما (سوزانا ميلر: ١٩٨٧، ٥٩).. كما يتميز هذا النوع من اللعب باضفاء صفات شخصية على الأشياء Personification كالتكلم مع الدمى أو الأشياء غير الحية، أو كالألعاب التى تتضمن مخلوقات يتخيلها الطفل،، كما يتميز اللعب الرمزى بالاستخدام الايهامى للمواد التى تتضمن استخداماً معيناً للمواد "

كبناء منزل" . وفى معظم الحالات يرتبط لعب الأطفال بالمواد الموجودة أمامهم فى مجالهم الحسى العيانى المباشر... وبعد سن الثلاث سنوات يعتبر الاستخدام الايهامى للمواد هو أكثر الأنشطة التخيلية المميزة للعب فى هذه المرحلة (فيولا البلاوى : ١٩٧٨، ٤٣٦).

هذا .. ويقسم بياجيه هذا النوع من اللعب الى مرحلتين :

المرحلة الأولى : هى مرحلة الأنشطة الانفرادية الرمزية Solitary Symbolic Play ، ويتضمن عدة مستويات تظهر بالتتابع خلال العام الثانى والثالث من حياة الطفل، وهى : السلوك غير المترابط بسياق معين، وهذا المستوى يتسم بأنه ذاتى الصله Self-referenced ، وفيه يكرر الطفل سلوكياته المعتادة بكامل تفاصيلها.. ثم يتحول الى أن يكون له صلة بالآخرين other-referenced .. وفى بدايته يكون دور الطفل ايجابى والطرف الآخر سلبى، ثم يتحول لأن يكون للطرف الآخر دور ايجابى .

المرحلة الثانية : وهى المرحلة الرمزية الجماعية Collective Symbolic وهى تظهر مابين الثالثة والسابعة من العمر، ويسود فى هذه المرحلة اللعب الدرامى (لعب الأدوار) حيث يظهر الطفل صفات شخص آخر (Rubin et al, 1983, 717-718) .

وتفسر ليلى يوسف (١٩٦٢، ٣٣) ظهور الرمزية فى اللعب الى أنه فى "أثناء عملية الامتصاص واكتساب المعلومات عن طريق الادراك الحسى والفهم تأتى فترة معينة يتحول فيها هذا الاكتساب من الاتجاه الطبيعى لعملية الامتصاص فينظر الطفل الى الموضوعات الخارجية نظرة مخالفة لما هو عليه فى الواقع (وهذا هو اللعب التخيلى الرمزى).. وفى أثناء اللعب يكون قطب التكيف بعيداً كل البعد عن قطب الامتصاص والتمثل، وهذا يفسر لماذا لا يظهر اللعب الرمزى بعد مرحلة اللعب الحسى الحركى مباشرة".

٣- اللعب وفقا لقواعد Games Wigh rules

ويتفق هذا النوع من اللعب مع المرحلة الثالثة للنمو المعرفى التى تبدأ فى حوالى السابعة أو الثامنة من العمر وحتى الحادية عشرة ، حيث يستطيع الطفل فى هذا السن أن يلعب ألعابا لها قواعد وحدود ويكيف سلوكه وفقاً لذلك (هدى الناشف : ١٩٩٣، ٧٩).. ويطلق بياجيه على هذا النوع من اللعب: اللعب المنظم أو اللعب ذى القوانين ، حيث يتميز بأنه تحكمه قوانين وقواعد متفق عليها، ويمثل اللعب عند الأطفال والكبار – وهى مرحلة يشار اليها على أنها مرحلة التقليد المادى

المحسوس، ويتجه فيها الطفل نحو الواقع ويميل الى التعارف مع الآخرين حتى تلائم هذا الواقع (فاروق عثمان:١٩٩٥، ٤٦، Piaget, 1962-112-113).. ويدخل فى هذا النوع من الألعاب ألعاب الشطرنج والكوتشينه، والألعاب الجماعية، وألعاب البلى، والمربعات... وغيرها .

٤- اللعب البنائى Constructive Play

ويتطور هذا النوع من اللعب من اللعب الرمزى واللعب المنظم، ويطلق عليه أحيانا اللعب التركيبى، ويمثل قدرة الطفل المتنامية للتعامل مع المشكلات وفهم حقيقة الحياة والعالم من حوله.. كما يتميز اللعب فى هذه المرحلة بنمو الابتكارية والقدرة على ممارسة ألعاب تؤدى الى نمو المعرفة عن طبيعة الأشياء فى الحياة - فمن خصائص اللعب البنائى أنه ينمى المهارة، والمهارة شرط لنمو الابتكارية، وكلما مارس الطفل هذا النوع من اللعب الذى يخترع فيه الأشياء والطريقة التى يلعب بها أدى ذلك الى تعلم بناء ونمت قدراته الفكرية (هدى الناشف: ١٩٩٣، ٧٩).

ثانيا : التصنيف الإجتماعى :

يعد التصنيف الاجتماعى لبارتن Parten أكثر التصنيفات شيوعاً باعتباره مقياساً لنضج التفاعل المبكر بين الأقران.. حيث أكد على أن لعب الأطفال يتطور من الفردية الى الجماعية - ومن ثم يمكن تصنيف اللعب تبعاً لطبيعته الاجتماعية الى :

أ - اللعب الفردى Individual Play

ويسود هذا النوع من اللعب فى السنوات المبكرة من عمر الطفل.. وقد نلحظ طفلاً يلعب بجانب طفل آخر أو قريب منه، ولكن كلا الطفلان مشغولان باللعب الفردى.. ويكون لكل طفـل الرغبـة فـى اللعب بمفرده باستخدام الأدوات الخاصة به، ولاتوجد محاولات للاشتراك مع الآخرين أثناء اللعب (ناجى عبد العظيم : ١٩٩١، ٤٣، ٤٤).

وينقسم اللعب الفردى تبعاً لتقسيم " بارتن" الى الأنواع التالية :

١- اللعب غير المنشغل الشاغر : Un-Occupied Play

ويبدأ فى العامين الأولين من عمر الطفل بالملاحظات الشاغرة حيث ينتقل الطفل سريعا بملاحظاته وانتباهه من موضوع الى موضوع ، فهو أخّاذ نباذ ، يأخذ الشئ ثم سرعان ما ينبذه لينتقل لموضوع آخر، وهو حينما لايجد ما يشغل به نفسه يتحول انتباهه الى جسمه ويمضى يلعب بأعضائه المختلفة . وتتطور هذه

الملاحظات الشاغرة الى نوع من اللعب يطلق عليه الملاحظات المتطفلة أو اللعب التطلعى (لعب المشاهدة) looking on play الذى يبدأ عندما يستمتع الطفل بملاحظة ألعاب الأطفال الآخرين، وقد يشترك معهم بالحديث اللفظى لكن دون أن يشترك معهم فى ألعابهم (فؤاد البهى : ١٩٧٥، ٢٣٢).

٢- اللعب الانعزالى (الانفرادى) Solitary play

وفيه يلعب الطفل بمفرده مع دميته أو لُعبه الخاصه مستقلاً فى نشاطه ولعبه عن الآخرين – لذا يطلق على هذا الشكل من اللعب ، اللعب الانعزالى المستقل.. وهناك نوع من اللعب الانفرادى يطلق عليه اللعب الانفرادى المتناظر وفيه يلعب الطفل مع أطفال آخرين مع احتفاظه بفرديته، ويحدث حينما يجتمع الأطفال فى مكان ما ليقوم كل منهم بنشاطه منفرداً عن نشاط الآخرين ومقلداً لما يقومون به (فؤاد البهى : ١٩٧٥، ٢٣٢، جوزال عبد الرحيم : ١٩٩٧، ٩٦).

ب - اللعب الجماعى Group Play

ولا يظهر هذا النوع قبل الثالثة أو الرابعة من العمر حيث يلعب الأطفال بعض الألعاب القليلة معاً. ومن الشائع فى هذا اللعب أن يخطط الطفل لبعض الأنشطة ويأتى بطفل آخر ليلعب معه.. وكلما تقدم الطفل فى العمر يزداد التخطيط للعب.. وفى مرحلة ما قبل المدرسة يقلد الأطفال فى لعبهم ألعاب الأطفال الآخرين (Rubin, et al., 1976,416) .

وينقسم اللعب الجماعى الى عدة أنواع – مِنها :

١- اللعب الموازى Parallel Play

يشيع هذا النوع من اللعب فى سن الثالثة .. وهو لعب مُستقل جنبا الى جنب يقوم به اثنان أو أكثر من الأطفال، وهم يعملون نفس الأشياء تقريباً لكن بدون تعاون فعال وإن يكن باهتمام متزايد بسبب وجود نشاط البعض الآخر (مثل : لعب اثنين من الأطفال كل منهما لبناء بيت- مثلاً) .. وقد يتبادل الأطفال المشاركين الحديث القصير مع بعضهم البعض لكن دون مشاركة فعلية فى اللعب معا.. وقد يقلد الطفل أقرانه فى ألعابهم ويلعب لعبته وهو بعيد عنهم، ويوزع انتباهه بين لعبته ومتابعة رفيق المكان عن كثب (ايمان كاشف : ١٩٨٥، ٣١، ناجى عبد العظيم : ١٩٩١: ٣٣ ، كمال دسوقى : ١٩٩٠، ١٠٩٧، جوزال عبد الرحيم : ١٩٩٧، ٩٦).

٢- اللعب الترابطى Associative Play

يظهر هذا النوع من اللعب ابتداء من الرابعة من العمر – وفيه يلعب الطفل مع أطفال آخرين فى أنشطة متشابهة منظمة بطريقة فضفاضة loosely organized ، أى أن الطفل يلجأ الى انشاء أشكال من الجماعات

يشاركها فى الأنشطة المتشابهة ويستعمل نفس المواد والألعاب ، ويأخذ الأطفال الأفكار من بعضهم البعض ويستعيرون من بعضهم اللعب والأدوات ، ويراقبون أنشطة الأطفال الآخرين وينفذونها معاً .. وتتضمن المحادثات فى مثل هذا اللعب طرح الأسئلة وعمل بعض المحاولات للتحكم فيما سوف تشترك فيه المجموعة (Hirschi et al, 1994,20-21)

٣- اللعب التعاونى Co -operative Play

وهو نوع من اللعب يتضمن تنظيم اجتماعى معقد لنشاط مجموعة الأطفال المشاركين فيه، ويكون هناك أهداف عامة متفق عليها يشترك فيها اللاعبون الى جانب سعى كل طفل منهم لتحقيق غرض خاص به.. ويبدأ بتعرُّف الأطفال المشاركين على بعضهم ، وتعرفهم على أهداف اللعبة، ومعرفة متطلباتها، ويخضع كل طفل فى لعبه لروح الفريق، ويؤدى عملاً أساسياً يُطلب منه، ويخضع لرائد أو زعيم يوجه نشاط الجماعة فى ألعابها .. وهناك تقمص أدوار متبادلة (وينتظر كل فرد فى جماعة اللعب دوره) ، ويكون هناك احساس قوى بالانتماء أو عدم الانتماء للجماعة، ويكون هناك تنظيم للمجموعة بغرض عمل منتج معين أو التمثيل الدرامى لموقف أو لعب لعبة منظمة، ويشمل الأهداف ويقسم الجهد والتمايز فى أخذ الأدوار وتنظيم الأنشطة... الخ (فؤاد البهى: ١٩٧٥، ٢٣٢، جوزال عبدالرحيم: ١٩٩٧، ٩٦، Hirschi et al, 1994,25).

٤- لعب العصابات Gang groups play

ويطلق عليه نشاط العصابات.. وتسود مرحلة المراهقة وتتطور لتتخذ لنفسها صوراً أعمق وتسيطر سيطرة كبيرة على أغلب نشاط الفرد فى هذه المرحلة، وتهدف الى تكون مجتمع صغير يحقق للفرد رغباته وأحلامه بما يتفق ومظاهر نموه، وتبدو هذه الظاهرة بوضوح بين الذكور أكثر مما تبدو بين الاناث.. وتبدو فى صورتها السوية فى الجماعات التى يرعاها المجتمع كالكشافة والجوالة ، وفى صورتها الشاذة تبدو فى رفقة السوء الذين يقضون وقتا فيما لايفيد (فؤاد البهى السيد: ١٩٧٥، ٢٣٣).

هذا – وتشير الباحثة الى أنها قد اعتمدت فى الدراسة الحالية على تصميم برنامج تقوم أنشطته على اللعب الجماعى الموجه الذى غلبت على معظم أنشطته اللعب التعاونى ، كما قامت بعض الأنشطة على أساس اللعب الموازى واللعب الترابطى .

ثالثا : التصنيف حسب طبيعة اللعب :

يصنف اللعب حسب طبيعته الى نوعين : لعب حر، ولعب موجه .

١- اللعب الحر Free Play

فى هذا النوع من اللعب يفعل الطفل ما يريد وقتما يريد، وبالشكل الذى يختاره - ولاتوجد هنا قواعد أو تنظيمات.. ويستمر الطفل فى اللعب فترة طويلة ، ويستمتع بالأنشطة التى تعطى له ويمارسها.. والمنبهات التى تعطى للنهوض باللعب الحر: أى شئ جديد مختلف فى البيئة فى اللُعب التى صممت خصيصاً للاستكشاف (ليلى يوسف : ١٩٦٢، ٥٩).

وهذا النوع من اللعب هو أول ما يظهر من مظاهر اللعب عند الأطفال ويستمر لفترة طويلة من حياة الطفل حيث يبدو حراً تلقائيا ومن البديهى أن يكون بدون قواعد وبدون تنظيم لذلك يطلق عليه البعض اللعب العشوائى Randon Play - ويظهر فى حياة الطفل اليومية مثل : دفع حجر الى الأمام بالقدم، أو الجرى فى كل اتجاه بدون هدف معين- وهذا السلوك إن دل على شئ فانما يدل على طاقة الطفل البدنية - فاللعب العشوائى نشاط غير موقوت تتدخل فيه أهواء الطفل (ايمان كاشف: ١٩٨٥، ٣٤) .. فالطفل فيه يلعب حينما يشاء ويكف عن اللعب اذا ما أراد.. وغالبا ما يكون اللعب فرديا وليس جماعياً، وقد يستخدم أدوات اللعب ولو أنها ليست ضرورية له اذ أن الطفل يكفيه أن يعبث بأى شئ يصادفه، وبعد ذلك يختبر قدرته على التحكم فى عضلاته، وكثيراً ما يكسر لعبة لارغبة منه فى ذلك، ولكن لأن اللعبة لاتتحمل عادة طريقة معاملة لها- وهذا ما يحدث أيضاً للأدوات المنزلية الأخرى (ناجى عبد العظيم : ١٩٩١، ٤٤).

وهكذا : فان اللعب الحر لعب مرن غير منظم وغير مخطط أو موجه، وهو ممارسة مفتوحة أمام الطفل. وقد يلعب الطفل فيه بمفرده أو مع آخرين.

٢- اللعب الموجه Oriented or Guided Play

ويطلق على هذا النوع من اللعب اللعب المنظم Organized Play أو الألعاب ذات القواعد Games with rules .. ويشير الى ألوان اللعب الهادف المخطط - وقد يكون مفتوحا ومرنا وقد يصبح منظما مرتبطاً بأدوات اللعب أو موجها من الآباء والمشرفين (Hirschi et al, 1994, 28).

وينطوى اللعب المنظم المخطط الموجه تربوياً على امكانات هائلة لتحقيق جوانب النمو المتعددة للطفل: حركاته واحساساته، ذاكرته وتخيله، الملاحظة والانتباه والتفكير.. وفى نشاط اللعب تتهيأ امكانات كبيرة لنمو الهدفية فى السلوك

والمثابرة والارادة والمشاعر الاجتماعية والخصال الخلقية الحميدة كالحب والوفاء والتعاون وغير ذلك (أحمد بلقيس ، توفيق مرعى: ١٩٨٢، ٨٧).

هذا - ولقد ركزت الباحثة على أنشطة اللعب الجماعى الموجه فى تصميم البرنامج المستخدم فى الدراسة الحالية الذى يستهدف تحسين الأداء اللغوى لعينة من الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم .

رابعا : التصنيف التربوى :

تصنف ألعاب الأطفال كذلك تبعاً لوظيفتها التربوية وما تؤدى اليه من تشكيل جوانب النمو المختلفة.. ومن هذه الألعاب :

١- اللعب الحركى :

ويشمل الألعاب التى تؤدى دوراً أساسياً وضرورياً فى النمو الجسمى الفسيولوجى فتساعد الطفل على تنمية عضلاته بشكل سليم وترويض كل أعضاء جسمه بشكل فعال، كما يساعد الطفل على التخلص من الطاقة الفائضة التى اذا احتبست تجعل الطفل متوتراً عصبياً غير مستقر (أحمد بلقيس، توفيق مرعى ١٩٨٢، ١٠٤).. كما أن هذه الألعاب تؤدى الى غايات معينة.منها : التآزر الحركى وخفة الحركة والثقة بالذات وتحمل المسئولية ، وتساعد الطفل على الحذر وحفظ التوازن... ومنها :

أ - ألعاب تساهم فى نمو العضلات الكبيرة للطفل. ومنها : الجرى ، النط ، القفز، الحجل، الوثب، التزحلق، التسلق، الأرجحة ، القذف وإصابة الهدف، ضرب الكرة بالقدم ، تنطيط الكرة، ركوب الدرجات، صعود السلالم ونزولها، وألعاب التوازن والزحف والاستخفاء.

ب - ألعاب تساهم فى نمو العضلات الصغيرة - ومنها : ألعاب القص واللزق، والعجائن والصلصال، والألعاب الموسيقية...

جـ - ألعاب التآزر بين العين والأصابع أو اليد والقدم - ومنها : ألعاب اللضم، التشكيل بالخيوط، الأنوال، الرسم والتشكيل، صب الماء من إناء الى آخر، فرز الرمل...الخ .

د - ألعاب تنمية عضلات الجسم مع المرونة والتخيل : تقليد الطيور وهى تطير، والحيوانات وهى تقفز، الزواحف وهى تزحف

هـ - الألعاب الناعمة : كالألعاب الاسفنجية المجسمة

و - ألعاب الأصابع مع الغناء ، وهى تساعد على تنمية العضلات الدقيقة وتسهم فى نمو الطفل اللغوى من خلال الغناء مع فريك الاصابع وتمثيل المعانى (هدى قناوى: ١٩٩٥، ٥٦-٥٨).

٢- الألعاب اللغوية :

هو نوع من اللعب الذى تستخدم فيه الرموز والأصوات والكلمات للتعبير، ويعتمد على اللعب بالكلمات وكيفية اخراج الصوت المنظم وتكوين الجمل، ويستخدم الأطفال فيه أشكال اللغة والقواعد اللغوية (Flower, 1980, 157) ، وتساعد الألعاب اللغوية الطفل على النطق الصحيح واثراء مفرداته ، وتساعده على الادراك والتعبير الجيد، ومعالجة واكتشاف أشكال عديدة لطريقة لفتهم... ويدخل فى الألعاب اللغوية – ما يلى :

أ – ألعاب التمييز بين الصفات وأوجه الشبه والاختلاف بين الأشياء .

ب – ألعاب تساعد على النطق الجيد.

جـ – ألعاب تساعد على التلذذ بالشعر والاحساس بالجمال اللفظى وموسيقى الكلمات– كالأناشيد والقصص الغنائية الحركية .

د – الألعاب التى تساعد على الاصغاء الجيد والتذكر والتمييز بين الألفاظ واختلاف المعنى مثل قص القصص واعادة قصها مع تغيير بعض الكلمات.

هـ ٠ ألعاب تزيد من قدرة الطفل على فهم الألفاظ وأضدادها ومرادفاتها .

و – ألعاب تساعد على التمييز بين الألفاظ التى تحتوى على الاسم والفعل.

ز – ألعاب تكسب الطفل الخبرات التى تساعده على التحصيل وتنمية استعداده لفهم العلاقة بين الأشياء من خلال عرض قائمتين من الصور فى القائمة الأولى صورة ترتبط بصورة أخرى فى القائمة الأخرى.

ح – ألعاب تساعد الطفل على التواصل الاجتماعى وكيفية استخدام الألفاظ اللائقة فى الحديث مع الغير وتبادل الأفكار، والتعبير الصحيح (فخرية الطائى: ١٩٨١، ٧٧).

ولقد ركزت الباحثة على الألعاب اللغوية فى عدد كبير من الأنشطة التى تضمنها البرنامج الذى يستهدف تحسين الأداء اللغوى للأطفال المعاقين عقليا فى الدراسة الحالية .

٣- الألعاب التمثيلية :

ويطلق عليه اللعب الدرامى وأحيانا يطلق عليه لعب الأدوار Role Play .. وهذه الألعاب التمثيلية أو الدرامية لها قيمة كبيرة فى نمو الطفل فالطفل حين يتقمص دوراً ما فانه غالبا ما يطور لعبه ويكتشف حدوداً جديدة للدور الذى

بتقمصه، عندئذ يقوم بتصميم مشاهد جديدة يرويها بشكل فيه تطور (هدى قناوى : ١٩٩٥، ٢١٢).. ومن خلال هذا النمط من اللعب يكتسب الطفل مزيداً من الادراك للبيئة المحيطة به ، ويطور مضمونا للعب له معنى بالنسبة للطفل.. وتنطوى الألعاب التمثيلية على الكثير من المهارات الحركية وكثير من الخيال والمغزى الابداعى، وتنمية القدرة اللغوية والمهارات الاجتماعية ، وتساعد على تحقيق الرغبات بطريقة تعويضية والتخلص من الضيق وشحنات التوتر والغضب، كما تساعد على تحقيق الذات وتوثيق العلاقة مع الآخرين (أحمد بلقيس ، توفيق مرعى: ١٩٨٢، ١٣١).. وفى اللعب التمثيلى يقوم الطفل بابداع الشخصيات والمواقف التى يجد فيها تعبيراً عن مشاعره الداخلية .. فبناء على خبراته الذاتية - كاطار مرجعى - يبتدع الطفل نسخته الخاصة من شخصية الأب والأم أو الرضيع، ومن طريق ابتداعه لتلك الشخصيات يعبر الطفل عن موقعه من الأسرة كما يراه (محمد عماد الدين اسماعيل: ١٩٨٩، ٤٣٤-٤٣٥).

ومن أشكال اللعب التمثيلى :

أ - الموضوعات المنزلية : كبناء منزل، الطبخ ، تناول الطعام، عمل حفلة شاى، رعاية الصغار، العريس والعروسة، البائع والمشترى.

ب - الأنشطة المتصلة بالمواصلات : مثل ركوب سيارة أو قطار.

جـ - الأنشطة المتصلة بالمهنية مثل : أن يكون مهندسا أو بحاراً أو ضابطاً أو طبيباً.

د - توقيع العقاب : كأن يكون رجل شرطة يوقع العقاب على المخالفين، أو معلماً يوقع العقاب على التلاميذ المخالفين.

هـ - لعب أدوار أشخاص خياليين مثل : سندريلا أو رجل الفضاء (فاروق عثمان: ١٩٩٥، ٥٨).

هذا - وتعتبر الألعاب التمثيلية من الوسائط الهامة لتعليم اللغة ، فهو يساعد الأطفال على تنمية طلاقتهم اللغوية، فالطفل قليل الكلام فى المواقف العادية مع زملائه يجد ويحاول الكلام حتى يستطيع أن يصبح عضواً فى اللعب التمثيلى، ومع تطور اللعب تصبح لغة الطفل أكثر تعقيداً.. والأطفال فى اللعب التمثيلى عندما يتحدثون معا تتحسن لغتهم وتنمو طلاقتهم اللغوية. لأن الطفل يحاول أن يوصل أفكاره لزملائه ، كما يشرح لهم حتى يفهموا ماذا يفعل وماذا يريد ليستجيبوا له... كذلك يعتبر اللعب التمثيلى من أهم الوسائط والسبل لتعليم الطفل مهارة الاستماع لفهم ما يريده الآخرون وما الى ذلك (هدى قناوى ١٩٩٥، ٢١٧-٢١٨).

٤- الألعاب التركيبية :

الألعاب التركيبية أو البنائية Constructive مجموعة من الألعاب التى يستخدم فيها الأطفال أدوات لعمل أشياء ليس لغرض نافع ولكن بغرض الاستمتاع بها ، وتسعى هذه الألعاب الى تنمية المهارات العقلية وتنمية التذوق الجمالى والفنى الابداعى من خلال المجسمات الطريفة التى يقوم الطفل بتركيبها مما يساعد على تطوير آليات التفكير والحركة لديه وتساعد الطفل على الانتقال من التعلم بالعشوائية والصدفه الى التعلم بالاستبصار المبنى على تنظيم عقلى منتظم... كما تساعد الألعاب التركيبية الطفل على التعلم بالاستكشاف من خلال الألعاب الفردية أو الجماعية باستعمال أدوات مثل : المكعبات والألعاب المجسمة أو الدمى المختلفة ذات الأشكال والألوان والأحجام المختلفة (فاروق عثمان :١٩٩٥، ٦٢-٦٣).

ومن أشهر الألعاب التركيبية :

- ألعاب الفك والتركيب (البازل) : وهى رسوم على البلاستيك أو الكرتون المجزأة التى يقوم الطفل بتركيب أجزائها.
- ألعاب الهدم والبناء - ومنها : قوالب البناء المفرغة، ومكعبات وقطع البناء، مكعبات الخشب، ألعاب التركيب المتحركة (هدى قناوى : ١٩٩٥، ١٠٣-١١٣).

٥- الألعاب التثقيفية التعليمية :

الألعاب التعليمية عبارة عن نماذج مبسطة تعبر عن الواقع، يمر الطفل خلالها بمواقف تشبه مواقف الحياه اليومية ويمارس فيها أدواراً تشبه الأدوار التى يمارسها الكبار فى حياتهم وتجعله مشاركاً ايجابياً فى المواقف التعليمية بحيث يكتسب المفاهيم ويثير التساؤلات، وتحويل بيئة التعلم الى موقف خيالى يُعمل المتعلم فيه فكره وينشط ويتفاعل.

ومن أهم خصائص الألعاب التعليمية :

أ - تمثيل الواقع .　　　　ب - رفع مستوى الدافعية.
جـ - العمل مع فريق.　　　　د - التساؤل وفرض الفروض.
هـ - اتخاذ القرار.　　　　و - التفاعل .
ز - تقويم الذات　　　　ح - تمثيل الأدوار

ومن ثم : فان هذه الألعاب تسهم فى تطويع وتبسيط المشكلات المدرسيه وتطويعها وتقديمها فى قالب تعليمى (فاروق عثمان : ١٩٩٥، ٦٧-٧٠).

كما تهدف هذه الألعاب التثقيفية (التعليمية) الى اثراء معارف الطفل وتنمية وتطوير بعض العمليات النفسية : كالقدرة على التركيز والملاحظة والانتباه.. وهناك بعض الألعاب التى تهدف فى المقام الأول إلى التسلية فالطفل لايهدف إلى القيام بواجب معين ، بل نجده يبدأ فى اللعب ثم يتوقف عندما يريد ويرغب ، ونادراً ما نجد الطفل يصيبه التعب والملل فى مثل هذه الألعاب (سعد جلال، محمد علاوى: ١٩٨٢، ١٢٨).

هذا – وبعد أن استعرضت الباحثة أنواع اللعب يتضح أهمية اللعب كمدخل وظيفى للتنمية اللغوية للأطفال بصفة عامة ، وأن الألعاب اللغوية والتمثيلية هما الأكثر أهمية فى تنمية المهارات اللغوية ومن ثم ركزت الدراسة الحالية على هذين النوعين من أنواع اللعب فى البرنامج المستخدم لتنمية الأداء اللغوى .

اللعب الجماعى الموجه لدى المعاقين عقلياً

خصائص اللعب لدى الأطفال المعاقين عقلياً :

أجريت العديد من الدراسات حول خصائص ألعاب المعاقين عقليا القابلين للتعلم التى أوضحت وجود فروق شاسعة بينهم وبين أقرانهم العاديين – فى دراسة أجراها لهمان وويتى Lehman & Witty (١٩٧٧) أوضحت أن الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم يظهرون تجديدا أقل فى أنشطة لعبهم ، ويفضلون الألعاب الخالية من القواعد المعقدة والألعاب التى يمارسها أطفال أصغر منهم سناً، فبنات سن العاشرة أو الحادية عشرة المتخلفات – على سبيل المثال – يظللن فى حبهن لألعاب "الكيكا" و" الاستغماية" و" اسقاط المنديل" و" المزارع فى أرضه" مما تكون قد هجرته الفتيات الذكيات فى تلك السن نفسها الى أشياء أخرى مثل : القراءة، والرحلات سيراً على الأقدام ؛ والرقص ؛ والعزف على احدى الآلات الموسيقية ... وأوضحت دراسة هورن وآخرون Horne et al (١٩٧٤) أن الأطفال المعاقين عقليا يميلون الى تفضيل الأنشطة الاجتماعية أكثر مما يفعل الأطفال الأذكياء – فقد كان اختيار أطفال مصابين بنقص عقلى فى الحادية عشرة من عمرهم لمواد البناء فى لعبهم أقل فى الغالب من الأطفال العاديين فى سن السابعة المساوين لهم فى العمر العقلى، كما كان اختيارهم لدمى وألعاب تؤدى الى مناشط بعينها محدوده تماما أكثر فى الغالب مما يفعل الأطفال العاديين الأصغر منهم سناً... وأوضحت دراسة تشايلد Child (١٩٦٤) أن الاطفال المعاقين عقلياً حين يختارون تلقائيا فانهم يتجهون إلى المناشط التى تكون فى حدود طاقتهم –

وليس معنى هذا أن جميع الأطفال يختارون من اللعب أيسره مهما يكن، بل على العكس فقد يفضل الأطفال الأبعد أو الأصعب محل الأسهل مما يشير الى سوء اختيار أنماط اللعب (فى : سوزانا ميلر: ١٩٨٧، ٢٢٩-٢٣٠).

وفى دراسة أجراها إرشلير Ershler (١٩٨٣) عن سلوكيات لعب الأطفال المعاقين عقليا والعاديين فى سن ما قبل المدرسة الذين تمت ملاحظتهم خلال ثلاثة شهور.. وباستخدام جدول ملاحظة لتسجيل أنواع اللعب الاجتماعى (الفردى، المتوازى، التفاعلى)، وأنواع اللعب الادراكى (الوظيفى، البنائى، الرمزى).. فوجد أن : الأطفال العاديين قد حققوا زيادة فى استخدام اللعب البنائى والرمزى واللعب التفاعلى، بينما حقق المعاقون عقلياً تقدما فى اللعب الفردى والوظيفى، ووجدت علاقة ايجابية بين اللعب الرمزى والتفاعلى لدى الأطفال العاديين.

وقد أشار كثير من الباحثين إلى أن أوجه الاختلاف بين ألعاب المعاقين عقلياً والعاديين تظهر فيما يلى :

١- أن كثيراً من أدوات اللعب المصممة للأطفال العاديين قد لاتصلح فى حالة استخدامها مع بعض فئات التخلف العقلى الذين هم فى نفس الفئة العمرية.

٢- عندما يلعب المتخلف عقلياً بلعبة مصممة لعمر أربع سنوات عقلية – مثلاً – يكون الطفل المعاق أكبر سناً وأقوى جسماً من الطفل العادى الذى يناظره فى العمر العقلى .

٣- أن الألعاب التى تعتبر مأمونة الجانب وغير خطيرة فى حالة الطفل العادى قد لاتكون كذلك فى حالة الطفل المعاق عقليا وربما تمثل خطراً على حياته فى بعض الأحيان .

٤- أن المعاق عقلياً قد يعانى من بعض الاضطرابات أو الاعاقات الحسية والحركية التى تجعل اللعب صعباً بالنسبة له مما يتطلب تعليمه ببطء مع تكرار المحاولات أكثر من مرة، والاعتماد على التجريب والممارسة العملية أكثر من الاعتماد على النقاش والحديث ووسائل الاقناع اللفظية.

٥- أن تكون الألعاب المعدة للمعاقين عقلياً سهلة الاستعمال وقوية التحمل ولاتتطلب استخدام الشرح اللفظى فى تعلمها (رمضان القذافى : ١٩٩٦، ١٨٦-١٨٧).

أهمية اللعب الجماعي بالنسبة للمعاقين عقليا :

ان اشتراك الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم فى أنشطة اللعب الجماعى يسهم اسهاما كبيراً فى تنمية ما لديهم من مهارات فالعديد من المهارات التى تنمو وتتطوركأمر طبيعى عن طريق وسائل اللعب التلقائيه بين معظم الأطفال العاديين يمكن اكسابها للمعاقين عقليا خلال اللعب الجماعى الموجه (ماريا بيرس، جنيفيف لاندو: ١٩٩٦، ٩٨).. ويمكن أن يصل المعاق عقلياً نتيجة الاشتراك فى برنامج اللعب الجماعى الى :

١- مستوى أفضل من اللياقة الجسمية والصحية .
٢- نمو اللغة والتواصل.
٣- التدريب على التنقل وسهولته .
٤- تنمية مهارات التفاعل الاجتماعى واكتساب التقبل من الآخرين من المعاقين والعاديين.
٥- تعديل فكرة الذات .
٦- تطوير مهارات استغلال أوقات الفراغ .
٧- التفاعل ضمن قطاع عريض من المواقف والأقران (محمد محمود عبد الجابر، محمد صلاح النبابته : ١٩٨٨، ٢٤٩).

وترى الباحثة : أن أى برنامج للعب الجماعى قد يحقق بعض الأهداف السابقة، لكن من الصعب التسليم بقيمته فى مساعدة الطفل المعاق عقليا فى التدريب على التنقل وسهولته ، وتطوير مهارات استغلال أوقات الفراغ بكفاءة .

وتشير ماريا بيرس، جنيفيف لاندو (١٩٩٦) الى أن اللعب هو الوسيلة الأولى للنمو الكامل عند الأولاد والبنات المعاقين عقلياً .. ومن خلال اللعب الجماعى وخصوصا اللعب المشترك مع أفراد الأسرة صاحبة الشأن - يكتشف عن أن هؤلاء المعاق عقلياً لديهم طاقات كامنة، وهى طاقات متزايدة يمكن الاستفاده منها، ويتم ذلك عن طريق اللعب الجماعى ومشاركة الطفل المعاق فى أنشطة اللعب لتنمية قدراته المختلفة ..

وتمضى الباحثتان فى تحديد أهمية اللعب الجماعى الموجه من قبل الأسرة والراشدين الى القول : بأن الألعاب الجماعية لاتنمى مهاراته الجسمية والعقلية فحسب، ولكنها تولد فى الطفل الاحساس بالمتعة والمرح الذى يجنيه من كل انجاز جديد فتصبح هذه الخبرة هى المحرك الى انجاز أبعد لتحقيق السعادة والاحساس بقيمة الذات.. ومن ناحية أخرى · فان الأطفال المتخلفين عقليا عندما لا يلعب معهم

أحد من أفراد الأسرة ينعزلون ويصيبهم الاحباط ويصبحون غير قادرين على مواجهة مشكلات الحياة وهذا يضعهم فى حالة من العجز واليأس (ماريا بيرس، جنيفيف لاندو : ١٩٩٦، ٩٦-١٠٠).

أهمية توجيه لعب المعاقين عقليا :

نظرا لوجود فروق بين الأطفال المعاقين عقلياً والعاديين فى معدل النمو وفى أنماط اللعب.. فقد نادى كثير من علماء النفس بضرورة التدخل الموجه فى أنشطة اللعب لتحقيق أهداف النمو.. ففى دراسة قامت بها سميلانسكى Smilansky (١٩٩٠) استمرت فى دفاعها عن التدخل المقصود فيما أسمته بتيسير اللعب Facilitating Play حيث أوضحت أن التدخل الموجه فى اللعب قد أحدث فوائد عظيمه للمعاقين عقلياً بين تزايد اللغة الاستقبالية والتعبيرية & receptive expressive language ، وارتفاع مستوى العمليات الذهنية، وتناقص العدوانية، والضبط الذاتى والتوافق الانفعالى والاجتماعى بصورة أفضل.. وأوصت الدراسة بادخال اللعب الاجتماعى الدرامى (التمثيلى) كعنصر حيوى فى أنشطة المعاقين عقليا (Simlansky, 1990).

وأهم الخصائص التى يجب مراعاتها فى توجيه اللعب - ما يلى :

١- يجب أن يتجنب المعلمون السيطرة على اللعب :

فمن المهم أن نتذكر أن الهدف من توجيه اللعب لدى المعاقين عقليا ليس السيطرة والسيادة ولكن تحفيز وتنشيط اللعب - والمعلم يمكن أن يتدخل تبعاً لذلك ويسارع كلما دعت الضرورة وينسحب كلما كان ذلك ممكنا ..ويكون توجيه اللعب بتدعيم قدرات الأطفال فى التعبير عن أنفسهم بطريقتهم الفريدة (Hendrick, 1992, 353) ونظراً لأن سلوك اللعب لدى المعاق عقلياً تنقصه السرعة والدقة والقوة والمبادأة والرغبة فى الاكتشاف والابداع - فان هذا يتطلب من المعلم ألا يكتفى بممارسة دوره بشكل سلبى فيعمل على مراقبة الأطفال عن بُعد فقط ، وانما يجب عليه أن يشارك فى نشاطات اللعب، وأن يوجه الأطفال الى السلوك الصحيح فى لعبهم، وأن يدربهم على استخدام الألعاب والمحافظة عليها والاستفادة من اللعب بشكل ايجابى (رمضان القذافى : ١٩٩٦، ١٨٤).

٢- يجب أن يقوم المعلم بدور المعاون للطفل :

بمعنى أن يضع المعلمون أنفسهم فى دور المساند والمساعد للطفل المعاق عقليا أثناء اللعب، وأن يتخيلوا أنفسهم داخل نسيجه ، وأن يفهموا لعب الطفل من وجهة النظر هذه - وهذا يعطيهم فهما مؤكداً يمكنهم من حذق واتقان متطلبات

اللعب جيدا(Hendrick, 1992, 356) وتكون مشاركة المعلمين أو المشرفين أو الأخصائيين في :

أ - قيام المعلم أو المشرف بتولى مسئولية توجيه اللعب .

ب - قيام المعلم أو المشرف ببدء اللعب أو استخدام الأدوات.

جـ - تنظيم فترات اللعب والاعداد لها بحيث تعمل على استثارة النمو العقلى واللغوى والاجتماعى (رمضان القذافى : ١٩٩٦، ١٨٧).

٣ - الاهتمام بأدوات ومعدات اللعب :

يدخل ضمن اللعب الموجه الاهتمام بالمعدات التى يقدمها المعلم التى يكون لها تأثير بالغ على نواتج اللعب لدى المعاقين عقلياً .. ولقد أورد هندريك Hendrick (١٩٩٢) عدة دراسات عن أهمية أدوات اللعب - اذ تدل أبحاث ماك لويد Mc Loyd (١٩٨٦) على أن الأطفال دون السابعة يستفيدون من مقومات اللعب الواقعى عندما يشتركون فى اللعب المصطنع (الدعائى) ، وعندما ينضج الأطفال تزيد قدرتهم على تمثيل الحقيقة من خلال الخيال، ويصبح من المرغوب فيه أن تقدم لهم أشياء أقل واقعية ليلعبوا بها.. وأشارت دراسة إلدر و بيدرسون Elder&Pderson (١٩٧٨) الى أن الطفل المعاقين عقلياً فى عمرالسادسة يمكن أن يلعب لعبة البيت بكثير من الحرية مستخدما فناجين وأطباق حقيقية، بينما طفل العاشرة يستطيع أن يتظاهر بأن يمسك الفنجان فى يده بنفس الدرجة فى سرور وغبطة .. وبالطبع لا أحد يحاول مطلقاً إنكار أن الدمى dolls ، وأدوات التنكر dress ups ، والحيوانات الصغيرة المصنوعة من المطاط little rubber animals محببة للمتخلفين عقلياً ولها قوة مؤثرة على اللعب نظراً لارتباطها بقدراتهم العقلية (Hendrick, 1992, 357).

٤- يجب أن تكون مناطق اللعب آمنة وجذابة :

وهذا الشرط ضرورى لنجاح اللعب وإحدى خصائص توجيه اللعب.. فالمظهر العام وطريقة عرض أدوات اللعب قد تلهم الأطفال أو تثبط من عزيمتهم فى اللعب بها - لذا : يجب أن تجهز جميع أماكن اللعب فى بداية اليوم بطريقة جذابة متجددة، وأن تضاف لمسات جديدة هنا وهناك لاثارة الاهتمام ولتجنب التكرار الممل .

ويجب تشجيع اللعب كلما كانت المواد والأدوات فى حالة من الانتظام أثناء وقت اللعب .. فلا أحد يرغب - حتى المعاقين عقليا - أن يمشى متثاقلاً فى فوضى الأدوات المبعثرة أو أن يشيِّد شيئاً فى هذه الفوضى من المكعبات المهملة والمتروكة فى أركان الحجرة أو المكان.. ومن ناحية أخرى : فان الأشياء المبعثرة قد تؤدى

الى التعرض للأخطار ، فنادراً ما يلحظ الأطفال المعاقون عقليا أقدامهم وهم يسرعون من مكان لآخر- والخرز على الارض يزيد احتمالات الوقوع أو اصطدام الرأس بأحد أركان الكراسى أو المناضد (Hendrick, 1992, 361) .

اللعب وتحسين الأداء اللغوى لدى المعاقين عقلياً

أثبتت دراسة علمية كثيرة فعالية اللعب فى تحسين الإداء اللغوى لدى ذوى الإعاقة العقلية - من ذلك دراسة باتس ورنزاجليا Bates & Renzaglia (١٩٨٢) التى استهدفت التعرف على فعالية ألعاب المنضدة الجماعية Table Games فى اكساب المهارات اللفظية الدلالية لعينة من المراهقين المعاقين عقليا (من فئة الاعاقة الشديدة والعميقة).

ولتحقيق ذلك تم استخدام المثيرات المصورة والتعليمات اللغوية فى تصحيح حركة اللاعبين أثناء اللعب.. وبعد إجراء البرنامج..

وأسفرت النتائج عن :

- وجود فروق دالة احصائياً فى الأداء اللغوى بين القياسين القبلى والبعدى حيث اكتسب المراهقون المعاقون عقلياً الذين أجريت عليهم الدراسة ١٤ لفظاً جديداً مرتبطاً.
- وجود علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين ممارسة ألعاب المنضدة الجماعية واكتساب مهارات وقت الفراغ.

* دراسة كاسبى ورودر Casby & Ruder (١٩٨٣) التى استهدفت التعرف على العلاقة بين اللعب الرمزى والنمو اللغوى المبكر.. وتكونت عينة الدراسة من ٤٠ طفلاً (٢٠ طفلا معاقاً عقليا من فئة القابلين للتدريب، ٢٠ طفلا من العاديين).

ولتحقيق هدف برنامج اللعب الرمزى تم تقديم مثيرات يستخدم فيها شىء لتوضيح شىء آخر، وجعل الطفل يستخدم الأدوات ويتحدث معها كبديل عن الشىء الأصلى..

وقد أسفرت نتائج الدراسة عن :

- وجود فروق دالة احصائياً بين الأطفال العاديين والمعاقين عقلياً فى النمو اللغوى المبكر.
- وجود فروق بين الأداء اللغوى قبل برنامج اللعب الرمزى وبعده لصالح القياس البعدى.. مما يدل على وجود ارتباط قوى بين اللعب الرمزى والنمو اللغوى المبكر.

* دراسة كوخ Keogh (١٩٨٤) التى استهدفت تحسين الأداء اللغوى باستغلال مهارات وقت الفراغ لدى المراهقين المعاقين عقلياً.. وقد تكونت العينة من اثنين من المراهقين ذوى إعاقة عقلية ، حيث تم تعليمهما لعب ثلاث ألعاب من خلال تعليمات لفظية، وأن ينفذ خطوات اللعبة ويعبر عنها لفظياً بطريقة فردية.

وقد أوضحت النتائج :

وجود فروق دالة بين الأداء اللغوى القبلى والبعدى لدى المراهقان - حيث اكتسبا المعانى والمفردات المرتبطة بمواقف اللعب، والقدرة على التعبير اللغوى بجمل مكونة من ٣-٥ كلمات قياساً بما كانا عليه قبل التدريب.

* أما دراسة سيجمان وانجرر Sigman & Ungerer (١٩٨٤) فقد استهدفت التعرف على مدى الارتباط بين اللعب والسلوك الحسى - الحركى من ناحية والنمو اللغوى من ناحية أخرى لدى المعاقين عقليا والعاديين.

وتكونت عينة الدراسة من ثلاث فئات من الأطفال :

الأولى : مصابين بالأعراض الاجترارية (التوحديين).

والثانية : من ذوى الإعاقة العقلية الخفيفة.

والثالثة : من الأطفال العاديين.

وقد استخدم برنامج للألعاب الجماعية واللعب التعاونى.

وأسفرت النتائج عن :

- وجود علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين اللعب ونمو اللغة لدى كل من التوحديين والمعاقين عقليا والعاديين.
- وجود فروق فى مستوى تحسن الأداء اللغوى بين الفئات الثلاثة حيث كانت فئة التوحديين أقل الفئات تحسنا فى المستوى اللغوى قياساً بذوى الإعاقة العقلية الخفيفة والعاديين.

* دراسة ماكونيل وآخرون .Mc Donnel et al (١٩٨٤) التى استهدفت مقارنة فعالية استراتيجيات لعب الدور فى تحسين الأداء اللغوى لدى المعاقين عقلياً.. وذلك بتدريب عينة مكونة من أربعة أطفال من ذوى الإعاقة العقلية (القابلين للتعلم) على لعب الدور بالفصل. واستخدم فى ذلك ثلاث استراتيجيات :

الأولى : عبارة عن لعب الدور باستخدام البطاقات الومضية.

والثانية : عبارة عن لعب الدور باستخدام الشرائح.

والثالثة : عبارة عن لعب الدور باستخدام دكان داخلى بالفصل .

وقد كشفت النتائج عن :

- وجود علاقة ارتباطية بين لعب الدور وتحسن الأداء اللغوى لدى أفراد العينة فيما يتعلق (بمعانى المفردات، وأسماء الأشياء، وفهم المواقف، والتعبير اللغوى).
- وجود فروق دالة بين الاستراتيجيات الثلاثة فى تحسين الأداء اللغوى - فقد كانت استراتيجيتى استخدام الشرائط والدكان الداخلى أكثر فعالية من استراتيجية البطاقات الومضية.

* أجرى ليونج Leung (١٩٨٥) دراسة استهدفت التعرف على فعالية الموسيقى والحركة فى تسهيل النمو اللغوى.

وتكونت العينة من ٣٦ طفلاً منهم ٨ أطفال معاقين عقلياً قابلين للتعلم، ٨ أطفال لديهم صعوبات تواصل، ٨ أطفال توحديين، ٨ أطفال ضعاف السمع وقد تم فحص الوظائف فوق الفصية للكلام الخاصة : بالتنغيم (طبقة الصوت) Intonation والنبر stress، والايقاع Rhybhm، كوظائف لتنظيم التواصل اللغوى لجميع أطفال العينة.. وقد استخدمت استراتيجيات لتنمية (ايقاع الصوت، والدوام، والحدة والقوة) وطبقة الصوت (النغمة) كما استخدمت الموسيقى وتكنيك الحركات اليدوية واللعب الأدائى والرقص الايقاعى بهدف تحسين الأداء اللغوى.

وأشارت نتائج الدراسة إلى :

- وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين استخدام الموسيقى والأغانى الحركية وتحسن مهارات التواصل والأداء اللغوى حيث وجدت فروق بين القبلى - والبعدى.
- وجود فروق دالة احصائياً بين عينات الدراسة فى الأداء اللغوى حيث كان دور الموسيقى والحركة له الأولوية بالنسبة لضعاف السمع، ثم ذوى اضطرابات التواصل، فالمتخلفين عقلياً وأخيراً التوحديين.

* أجرى جودوين Godwin (١٩٨٥) دراسة استهدفت الكشف عن تأثير الدراما الابداعية فى اكتساب المهارات اللغوية والاجتماعية لدى الشباب والراشدين المعاقين عقلياً.

وتضمنت العينة أفراداً راشدين من ذوى الأعاقة القابلين للتعليم نظراً لأن وقت الفراغ عامل هام فى التوافق الاجتماعى.. حيث تم وضع جدول ألعاب يسمح للمشاركين بالقيام بأنشطة حل المشكلات والعلاقات البينشخصية المتبادلة.. وتضمن السلوك الاجتماعى : مطالب للقيام بالتواصل اللفظى وغير اللفظى بين أعضاء المجموعة حيث يمكن من خلال أنشطة اللعب تحديد عمر اللعب المناسب

للمعاقين عقليا : إذ استخدمت نفس أدوات ومواد اللعب التي يستخدمها العاديين وبنفس القواعد.

وأسفرت نتائج الدراسة إلى :

- تكوين جدول ألعاب خاص بالعمر التكيفي المناسب لكل من : المهارات الحركية، والقدرات الادراكية المعرفية، والمهارات الاجتماعية للمعاقين عقلياً.. وكان العمر التقريبي المناسب للنجاح في اللعب بالألعاب في حالة الراشدين المعاقين عقلياً بين ٥-٧ سنوات.
- وجود فروق دالة احصائياً بين الأداء اللغوي القبلي والبعدي - وارتباط اللعب المنظم بتحسن مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي بين المعاقين عقلياً وغير المعاقين في المواقف الاجتماعية.

* وفي دراسة ريكرت وبلومكست Rickert & bloomquits (١٩٨٨) عن فعالية الدراما الابداعية في تحسين الأداء اللغوي والمهارات الاجتماعية لدى الأطفال المعاقين عقلياً.

وتكونت العينة من ٩ أطفال معاقين عقلياً (قابلين للتعلم) في العمر المدرسي. طبق عليهم برنامج اللعب التمثيلي ركز على تنمية مهارات التواصل المدعمة، والنظام، والعمل الجماعي (فريق عمل)، ومفهوم الذات الابداعية، واستخدمت عقدة تقنيات مثل : التمارين الحركية، والألعاب الجماعية، واللعب البنائي، ولعب الدور والسسيودراما لتوسيع البيئات وزيادة ممارسات هؤلاء الأطفال.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى :

وجود فروق بين الأداء اللغوي القبلي والبعدي فيما يتعلق بتحسن مهارات التواصل اللفظي، والتعبير اللغوي، وفهم المواقف، والعلاقات المتبادلة، وتنمية المهارات الاجتماعية ومفهوم الذات لدى الأطفال المعاقين عقليا. مما يؤكد فعالية الدراما الابداعية في تحسين الأداء اللغوي والمهارات الاجتماعية.

* وأيضا دراسة كو وآخرين .Coe et al (١٩٩٠) التي استهدفت التعرف على فعالية التدريب على مهارات اللعب اللفظي وغير اللفظي في تحسين الأداء اللغوي لدى الأطفال المعاقين عقلياً. وتكونت العينة من ثلاثة أطفال (طفلين توحديين، طفلة لديها عرض داون) حيث تم ادخالهم في فريق كرة مع الكبار كي يلعبوا معهم وذلك لتدريبهم على الاستجابات غير اللفظية : كالامساك بالكرة، واللعب التعاوني Co-operative play إلى جانب التدريب على الاستجابات اللفظية كاللعب التلقيني، وأداء التحية.

ولقد أوضحت النتائج :

وجود فروق دالة بين السلوك اللغوى القبلى والبعدى فى اللغة الشفهية المتضمنة : الإجابة عن الأسئلة الموجهة إليهم، وتكوين الجمل المفيدة، والتعبير الحر المباشر عن أفكارهم.

* وتناولت دراسة بروديـن Brodine (١٩٩١) التعرف على فعالية الألعاب اللغوية فى تنمية التواصل لدى الأطفال المعاقين عقلياً، وذلك على عينة مكونة من (٦) أطفال لديهم إعاقة عقلية شديدة إلى جانب نواحى العجز المتعددة، تراوحت أعمارهم بين ١-١٠ سنوات، وقد ركزت الدراسة بصفة خاصة على وظيفة اللعب فى التفاعل والتواصل اللفظى من خلال فحص التفاعل بين الأمهات أو القائمات بالرعاية وأطفالهن، وتضمنت إجراءات الدراسة مقابلات مع الوالدين، ومعلومات عن طبيعة المحادثات، وشرائط فيديو تسجل التفاعل فى مواقف اللعب والتغذية.

وقد وجدت النتائج :

- أن صور التفاعل التواصلى بين الأمهات والأطفال قد اتخذ الصور التالية : تلقى التأثير (الانطباع) مع التوجيه، الشكل التعبيرى مع الأنشطة الحركية، التوقف عن استثارة الطفل، والمشاركة فى الإجابة، انقطاع ردود الفعل بين الأمهات وأطفالهن.

- وجود علاقة ارتباطية دالة بين وظائف اللعب وكل من : التواصل والتعلم لدى الأطفال المعاقين عقلياً.

- وجود ارتباط دال بين الظروف الوالدية وأساليب اللعب مع الطفل المعاق عقلياً، وأنماط التواصل معه، والنمو بصفة عامة.

* أما فاين وآخرون .Fein et al (١٩٩١) فقد أجروا دراسة بهدف التعرف على أنماط نمو اللعب الرمزى لدى الأطفال التوحديين وذوى الاضطرابات اللغوية، وتكونت العينة من ٢٩٠ طفلاً تتراوح أعمارهم بين ٣-٧ سنوات تم تقسيمهم إلى خمس مجموعات :

- ١٤ من الأطفال العاديين،
- ٢٢ من الأطفال المعاقين لغوياً،
- ٧١ من الأطفال التوحديين العاديين فى الذكاء،
- ٨٦ من الأطفال ذوى الإعاقة العقلية غير المحددة.

وقد تم تقييم كل طفل باستخدام جلسة لعب بنائى مدتها ٢٥ دقيقة سجلت على شريط فيديو. وأدمج أطفال المجموعات الخمس فى أنشطة لعب تشتمل على :

ألعاب حسية حركية سلبية، وأنشطة لعب حسى حركى، وأنشطة لعب وظيفى، وأنشطة لعب رمزى ولعب بدون لُعَبْ.

وقد أشارت النتائج إلى :

- وجود علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين النمو المعرفى ونمط اللعب، إذ أن نمو اللعب الرمزى مرتبط بالمرحلة العيانية والرمزية ويعتمد على القدرات المعرفية وعلى الفهم الاجتماعى لدى الأطفال.
- وجود لعاقة ارتباطية دالة احصائياً بين مجموعات العينة فى شكل اللعب الرمزى، إذ كان الأطفال ذوى العجز الملحوظ فى اللعب الرمزى هم مجموعة التوحديين، وكان الأطفال ذوى العجز والاعاقة اللغوية أكثر اعتمادية وانخفاضاً، وكان الأطفال الذين لديهم ضعف لغوى غير قادرين على السيطرة على اللعب الرمزى بدرجة كافية.

* وأجرى شيرمان وآخرون .Sherman et al (١٩٩٢) دراسة مقارنة لنمو المهارات الاجتماعية لدى المعاقين عقلياً والعاديين تبعاً لأنشطة لعب الدور، وتكونت العينة من ٨٣ فردا (٣٧ راشداً متخلفا عقليا، ٤٦ عاديين). حيث شاركوا فى برنامج : للعب الدور طبقاً لشريط فيديو مسجل عليه أدواراً تتضمن ثلاث مهارات اجتماعية (التعليمات والأوامر، تقبل النقد والتمكن من حل الخلافات).

وقد أسفرت النتائج :

- وجود علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين درجات القائمة السلوكية (للمهارات الاجتماعية واللغوية) وتقييمات أعضاء المجتمع لهذه المهارات لكلا المجموعتين المشاركتين.
- وجود فروق دالة احصائياً بين الأداء اللغوى قبل البرنامج وبعده - كان تحسن هذا الأداء أكثر وضوحاً.

* وأجرى لى Lee (١٩٩٣) دراسة استهدفت التعرف على تأثير اللعب فى نمو اللغة المبكرة والتعرف على الأشياء لدى الأطفال المعاقين عقليا - وذلك على عينة مكونة من ٦ أطفال معاقين عقليا (من فئة القابلين للتعلم)، تتراوح أعمارهم بين ٢-٣ سنوات فى بداية الدراسة - حيث تمت ملاحظة سلوك اللعب لدى أفراد العينة فترة عامين، وقد تم قياس الأداء اللغوى من خلال السلوكيات المرتبطة بالأشياء المستبدلة، وبالنتائج المترتبة عليها، وبالأشياء الموضعية، وباللغة المستخدمة.

وقد أثبتت نتائج الدراسة : -

- وجود علاقة ارتباطية دالة بين اللعب المبكر والأداء اللغوى.

- عدم وجود فروق فى تتابع النمو اللغوى المبكر بين الأطفال المعاقين عقليا والأطفال العاديين.

* وأجرى وارين وآخرون Warren, et al. (١٩٩٤) دراسة استهدفت التعرف على المتغيرات المرتبطة بانتاج واستخدام العلاقات اللفظية من خلال التدخل البيئى باستخدام الألعاب الجماعية.

وتكونت العينة من ١١ طفلاً لديهم مستويات معتدلة من ذوى الإعاقة العقلية، متوسط أعمارهم ٤٧٫٧ شهراً - حيث تلقوا جلسات تتراوح بين ٣-٤ جلسات أسبوعياً للتدريب على اللغة البيئية المحيطة وذلك من خلال مواقف اللعب الجماعى.. واستمرت جلسات البرنامج التدريبى لمدة ثلاثة شهور.

وأسفرت النتائج عن :

وجود فروق دالة احصائياً فى الأداء اللغوى القبلى والبعدى لدى أطفال العينة تتضح فى زيادة إنتاج واستخدام العلاقات اللفظية والتفاعل مع المصطلحات اللغوية البيئية.

وهكذا يتضح أن الدراسات العلمية قد أثبتت فعالية اللعب فى تحسين الأداء اللغوى لدى ذوى الإعاقة العقلية، ومن بين الألعاب التى تناولتها هذه الدراسات : ألعاب المنضدة، واللعب الرمزى، واللعب الجماعى والتعاونى، واللعب البنائى، واللعب الدعائى (التظاهرى)، ولعب الدور والألعاب التمثيلية (الدراما الاجتماعية)، والألعاب اللغوية، والألعاب الحركية، والألعاب الغنائية، والموسيقية، والرقص الايقاعى، والتدريب على مهارات وقت الفراغ. وهى فى معظمها ألعاب جماعية موجهة باشراف الباحث أو المعالج أو تنفذها الأسرة مع الطفل المعاق عقلياً.

ولقد أظهرت هذه الدراسات فى مجملها فعالية أشكال اللعب المختلفة فى تحسين الأداء اللغوى خاصة ما يتعلق باكتساب الألفاظ الدلالية، النمو اللغوى المبكر، التعبير اللغوى، تحسن المستوى اللغوى، وفهم معانى المفردات والمواقف، وتكوين الجمل، وزيادة الانتاج اللغوى، والتواصل اللفظى، والتفاعل مع المصطلحات اللغوية البيئية.

بالإضافة لذلك : فقد أوضحت بعض هذه الدراسات انعكاس تحسن الأداء اللغوى لدى الأطفال ذوى الإعاقة العقلية على تحسن التوافق الاجتماعى، ونمو المهارات الاجتماعية فى التفاعل الاجتماعى، والعلاقات البينشخصية، وحل المشكلات.

الفصل الخامس

برنامج اللعب الجماعي الموجه

- مقدمة .
- الحاجة للبرنامج
- أهمية البرنامج .
- التخطيط العام للبرنامج .



مقدمــة :

ان وجود البرامج التدريبية والتأهيلية جنباً الى جنب مع البرامج التعليمية من الاهمية بمكان فى التربية الخاصة للأطفال ذوى الإعاقة العقلية، وهى بمثابة خدمات انمائية علاجية.

ويعتبر اللعب أداة قوية وفعالة فى تغيير وتعديل سلوك الأطفال بصفة عامة، والأطفال المعاقين عقلياً بصفة خاصة – لذلك : تهتم الدراسة الحالية ببناء برنامج للعب الجماعى الموجه بهدف تحسين الأداء اللغوى للأطفال المعاقين عقليا (المجموعة التجريبية للدراسة).

ويعتمد البرنامج على : " أسلوب التعلم الموجه معرفيا" – فمثل هذه البرامج تؤكد عادة على اعدادالبيئة وثراء المثيرات المختلفة بها، والتى تحرك دوافع الطفل وتفجر طاقاته وقدراته، وتركز تركيزاً كبيراً على النمو اللغوى (سعدية بهادر: ١٩٨٧؛ ٤٩، ٥٢، ٧٠).

الحاجة للبرنامج :

على نحو ما أوضحت الدراسات السابقة فان الأطفال المعاقين عقلياً يتأخرون فى المستوى اللغوى مقارنة بأقرانهم العاديين فى نفس العمر الزمنى حيث أن لديهم كلمات وجملاً محدودة مما يفسر عدم قدرة المعاق عقلياً على التواصل والتعامل مع الآخرين– وهذا بدوره ينعكس على توافقه الشخصى والاجتماعى.

هذا بالاضافة الى أن الكثير من الدراسات قد أكدت على فعالية اللعب فى تحسين الأداء اللغوى للأطفال المعاقين عقليا – حيث يؤدى اللعب الى النمو اللغوى بصفة عامة (Casby & ruder, 1983; Lee, 1993, Warren; et al., 1994) ، كما أن اللعب قد أسهم فى اكتساب المعاقين عقليا والمفردات والألفاظ والمعانى الدلالية (Bates & Renzaglia, 1982, Keogh, 1984, Mc Donnell, 1984, Litaka, et al, 1987) بالاضافه لذلك فقد أدى اللعب الى تحسين القدرة على التعبير الشفهى بجمل (Goodwin, 1985; ..Sheridan & Springfield, 1987; Rickert & Bloomquist, 1988) كما أسهمت برامج اللعب فى تحسين مهارات التواصل اللفظى (Brodine, 1991) .

من هنا يتضح أن من أوليات التربية الخاصة للأطفال المعاقين عقلياً الاهتمام بتحسين الأداء اللغوى حتى يستطيع هؤلاء الأطفال تحقيق التوافق الاجتماعى مع المجتمع الذى يعيشون فيه من ناحية، وحتى يمكن تأهيلهم لتعلم مبادئ القراءة والكتابة من ناحية أخرى.

وليست الحاجة ماسة الى هذا البرنامج بالنسبة لأفراد المجموعة التجريبية الذين ستجرى عليهم الدراسة الحالية فقط، بل انه مطلوب أيضاً لجميع الأطفال المعاقين عقلياً .

أهمية البرنامج :

تنبع أهمية البرنامج الحالى من كونه يركز على تحسين الأداء اللغوى للأطفال المعاقين عقلياً باستخدام اللعب الموجه – ومن ثم : فان البرنامج بمحتواه يسهم فى تحسين المهارات اللغوية المختلفة، وبالتالى يشكل هذا البرنامج نموذجاً عملياً يمكن أن يتدرب عليه الأطفال المتخلفين عقلياً عن طريق المعلمين لتحسين الأداء اللغوى لأطفالهم ذوى الإعاقة العقلية ... حيث أن المهتمين بهذا الميدان من أباء ومعلمين وأخصائيين فى حاجة ماسة لكثير من البحوث الميدانية والأعمال العلاجية المبرمجة الخاصة بتربية وتدريب وتأهيل الأطفال المعاقين عقلياً.. فعلى الرغم من أن هناك جهوداً كثيرة تبذل لرعاية الأطفال المعاقين عقلياً، لكن هذه الجهود فى حاجة الى نتائج البرامج المنبثقة من البحوث الميدانية والدراسات العلمية حتى تكون هادياً لها فى تخطيطها لرعاية هذه الفئة من الأطفال .

التخطيط العام للبرنامج

تشتمل عمليه التخطيط العام لبرنامج اللعب الجماعى الموجه على الخطوات التالية :

أولا : تحديد الفئة التى وضع من أجلها البرنامج .

ثانيا : أهداف البرنامج.

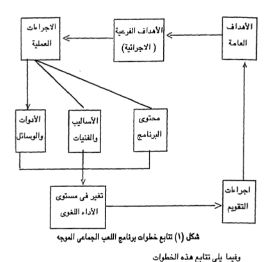
ثالثا : الاجراءات العملية لتنفيذ البرنامج – وتتضمن :

أ – محتوى البرنامج (الأنشطة والألعاب)

ب – الأساليب والفنيات المستخدمة.

جـ – الأدوات والوسائل.

رابعا : اجراءات تقويم البرنامج .



شكل (١) تتابع خطوات برنامج اللعب الجماعي الموجه

وفيما يلى تتابع هذه الخطوات

أولا: الفئة التى أعد البرنامج من أجلها :

يقصد : بالفئة التى أعد البرنامج من أجلها : أطفال المجموعة التجريبية من عينة الدراسة الحالية وعددهم ١٥ طفلاً وطفلة من معهد التربية الفكرية بالزقازيق ، من فئة القابلين للتعلم، تتراوح نسبة ذكاؤهم بين ٥٠–٧٠ بمقياس ستانفورد بينيه للذكاء (الصورة الرابعة)- وتتراوح أعمارهم الزمنية بين ٩–١١ سنة .

ثانيا : أهداف البرنامج :

الهدف العام لبرنامج اللعب الجماعى الموجه هو تحسين الأداء اللغوى لدى الأطفال المعاقين عقلياً (فى المجموعة التجريبية من عينة الدراسة الحالية) .

وتحقيقاً لهذا الهدف فسوف يتناول البرنامج تنمية مهارات الأداء اللغوى للأطفال المعاقين عقلياً – وهى :

١- مهارة التمييز السمعي : أي تمييز الطفل الأصوات المختلفة والمتشابهة .

٢- مهارة الذاكرة السمعية : أي مهارة الطفل على استرجاع صور صوتية لأشياء أو كائنات سبق أن تعرف على أصواتها وميزها عن بعضها البعض.

٣- مهارة اكتساب مفردات وتراكيب لغوية : أي اكتساب معاني كلمات وتراكيب جديدة، ومطابقتها بالكلمات والمفردات والتراكيب التي يكتسبها تباعاً.

٤- مهارة ادراك المعنى : أي فهم الطفل المدركات التي تعبر عنها الرموز اللغوية.

٥- مهارة الفهم : أي ادراك الطفل معنى الأصوات والكلمات والحديث الذي يوجه اليه.

٦- مهارة التعبير : أي تعبير الطفل عن مشاعره ورغباته وأفكاره في شكل رموز لغوية.

٧- مهارة التواصل اللغوي : وتشير الى قدرة الطفل على التواصل مع الآخرين باستخدام الرموز اللغوية المنطوقة - وتشمل مهارات : الاستماع، ثم الفهم، ثم التعبير ، ثم الاستماع مرة أخرى.

٨- مهارة تصنيف الأشياء والكائنات : أي عمل مجموعات من أشياء متشابهة أو كائنات وفقاً لمعيار التشابه في السمات المحسوسة.

٩- مهارة التمييز البصري : ويقصد بها تمييز الطفل أوجه التشابه أو الاختلاف بين الأشياء والكائنات، وتمييز أوجه التشابه أو الاختلاف بين الصور والرسوم، وتمييز العلامات والاشارات.

١٠- مهارة الذاكرة البصرية : ويقصد بها تذكر الطفل الصور البصرية والأشكال الخاصة بالأشياء والكائنات والموضوعات مع اكمال الناقص منها (عواطف ابراهيم : ١٩٩٣، ٦٧-٦٨).

ثالثا : الاجراءات العملية لتنفيذ البرنامج :

وتتضمن هذه الاجراءات ما يلي :

أ - محتوى البرنامج

ب - الأساليب والفنيات.

جـ - الأدوات والوسائل المستخدمة.

وفيما يلى عرض هذه الاجراءات بالتفصيل:

أ - محتوى البرنامج

تم تحديد محتوى برنامج اللعب الجماعى الموجه الحالى فى ضوء مجموعة من الاعتبارات - هى :

١- الاطار النظرى والبحوث والدراسات السابقة .

٢- الاطلاع على مجموعة من برامج اللعب والانشطة المستخدمة لتنمية الأداء اللغوى.

٣- وضع المحتوى المبدئى للبرنامج .

٤- العرض على المحكمين .

٥- الدراسة الاستطلاعية للبرنامج .

١- الاطار النظرى والبحوث والدراسات السابقة :

وقد تم عرض ومناقشة ذلك فى الفصلين الثانى والثالث .

٢- الاطلاع على برامج تنمية الأداء اللغوى - ومنها :

أ - **برنامج كرستين مايلز .Miles, C (١٩٨٨)** لتنمية اللغة والتواصل والكلام للطفل ذى القدرات المحدودة.. حيث تضمن

- فيما يتعلق بتعليم مهارات التواصل : التركيز على تدريب الطفل على تعلم كيف يطلب، كيف يعترض أو يرفض، التحية، إلقاء الأسئلة والاجابة عنها .
- التفاعل مع الآخرين . - تعليم التقليد.
- الفهم والصور العقلية . - البدء فى استخدام الكلمات وفهمها .
- استخدام أنواع مختلفة من الكلمات.
- دفع الطفل للكلام من خلال أنشطة ونماذج للمحادثة.
- تدريب الطفل على الانتباه ، الانصات، تدريبات النطق.
- التدريب على استخدام الجمل والكلمات الوصفية
- استخدام لغة الرمز والاشارة والصور

ب - **برنامج كرستين مايلز .Miles, C (١٩٩٢ :٣٤-٤٩)** الخاص بالطفل المعـاق عقلياً وأسلوب التعامل معه - أوضحت فى القسم الخاص بتحسين الاداء اللغوى للطفل المعاق عقليا أن ذلك يتطلب التركيز على

المهارات التالية :

- التقليد : أن يردد المعلم أى صوت يخرجه الطفل بنفس الطريقة، ويطلب من الطفل بدوره أن يقلد المعلم ويثنى عليه ويكافأ على قيامه بذلك - وصولا الى تمييز الأصوات.
- التدريب على فهم المفردات واستخدامها من خلال تكرارها حتى تصبح مفردات فاعلة بعد أن كانت مفردات سلبية يستخدمها الآخرون فقط.
- تسمية الأشياء للطفل وتدريبه على التمييز بين سائر الأشياء.
- التحفيز على استعمال اللغة : بتشجيع الطفل على اعادة الكلمة.
- تطوير لغة الطفل وممارستها : فبعد أن يستوعب الطفل فكرة تسمية الأشياء يتابع المعلم تعليمه بعض كلمات الأفعال. (يأتى - يذهب - يقف- يجلس - يرفس - يرمى...الخ). وهنا : يمكن أن يضع كلمتين فى جملة (راحت الكرة - كُل الطعام - الطفل يبكى)... ويمكن اعداد ألعاب يقوم فيها الطفل بأمور مختلفة يصفها الطفل ويقلدها، ثم تدريب الطفل على عمل طباق الكلمات (التضاد) - مثل : أعلى/ اسفل، دخول/ خروج، أمام/ خلف.
- الممارسة والتجريب : أن تتاح للأطفال الفرصة للتحدث والاستماع اليهم وهم يتحدثون.. ويترك لهم فرصة اللعب بالدمى.
- تدريب الطفل على التواصل ولو بالاشارة...

جـ - **برنامج ليلى كرم الدين (١٩٩٥)** للتنمية اللغوية للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم بمدارس التربية الفكرية- فقد تضمن أنشطة مختلفة لتنمية المهارات اللغوية على النحو التالى :

- بالنسبة لمهارة الاستماع : استخدمت عدة ألعاب منها : لعبة الهمس، لعبة من أنا، لعبة ماذا افعل، رواية القصة، ألعاب منتسورى الصوتية.
- وبالنسبة لتنمية مهارة التعبير والتحدث : استخدمت : الأغانى والأناشيد، التمثيل، التعبير الحر، رواية قصة مصورة متتالية، اللعب الإيهامى والتخيلى.
- وبالنسبة لأنشطة تنمية مهارات التواصل اللغوى : استخدمت لعبة التليفون، لعب التداعى الحر أو الطلاقة، استخدام الكلمات ذات المعنى الواحد أو المضادّ، استخدام صيغة الجمع.
- أما الأنشطة التى تساعد على اكساب المدلولات اللفظية (المفاهيم) :

فقد استخدمت الأضداد (التضاد بين الكلمات)، العلاقات المكانية، والعلاقات الزمانية ، والألوان والأشكال والأحجام، والمطابقة، والترتيب، والتصنيف ، والعدد.

– كما استخدمت أنشطة لتهيئة الطفل للقراءة والإعداد للكتابة من خلال : البطاقات المصوره والربط بينها وبين بطاقات الكلمات المناسبة، توصيل الكلمات بالصور ، تعرف الطفل على اسمه وكتابته، التدريب على قراءة الصور المتضمنة فى القصص، اكمال الصور الناقصة، ايصال النقط وتتبع الحروف...الخ .

د – **برنامج مواهب ابراهيم عياد، نعمة مصطفى (١٩٩٥)** فقد ركز فى تنمية اللغة والاتصال على : زيادة الحصيلة اللغوية، وتنمية ادراك الطفل بالبيئة المحيطة وذلك باستخدام شرايط كاسيت، كروت توضيحية، صور وملصقات، أغانى وأناشيد لنطق أسماء أشياء من البيئة المحيطة ، والتمييز بين أصوات بعض الحيوانات، اصدار أصوات تدريبية، تقليد أصوات الكلمات التى يسمعها الطفل، استجابة الطفل لاسمه، أداء تدريبات لغوية، تكوين جمل من ثلاث أو أربع كلمات.

هـ **أما لويس كامل مليكه (١٩٩٨– جـ : ٤٣-٤٧)** فقد عرض نموذجاً للتدريب على فنيات تعليم اللغة للمعاقين عقلياً فيما يتعلق بمهارتى الفهم والتعبير على النحو التالى :

– بالنسبة لاكساب الطفل مهارة الفهم – أشار الى أن ذلك يتطلب : تدريبه على الاستجابة للتعليمات : أى انتباه الطفل لما يقال له. ويستعان فى ذلك مفاهيم الحث، والازالة التدريجية ، والتدعيم – بحيث يسير التسلسل على النحو التالى :

* اعطاء التعليمات : اطلب من الطفل عمل شئ – مثل : (اجلس على الكرسى.. أعطنى الكرة.. تعالى معى..)
* حث الطفل على القيام بالعمل.
* تدعيم الطفل : بعد ذلك نقلل من الحث الى الحد الأدنى المطلوب لقيامه بالعمل كاملاً، ثم القاءه كلية بعد ذلك .

– بالنسبة لفهم الكلمات : نبدأ بتعليم الطفل معانى وأسماء الأشياء (كرة، كوب ...الخ)، وكيف تبدو الأشياء (حمراء ، كبيرة، ساخنة...الخ)، وأين توجد الأشياء (فوق ، تحت، أمام، خلف، بجانب...الخ). وعلى

المدرب أن يكرر التمرين فيغير الأشياء أو يغير أوضاعها، ويدعم أداء الطفل فى كل مرة، مع مراعاة عدم أصابة الطفل بالملل قدر الامكان.

- أما عند تعليم الكلام... فقد ذهب لويس كامل مليكه الى أن هناك طريقتان يمكن البدء بهما لتعليم الطفل المعاق عقلياً الكلام هما : التشكيل، والتقليد (وسوف نفصل الحديث فيهما فى الحديث عن فنيات البرنامج) .

٣- المحتوى المبدئى والأسس التى بنى عليها:

فى ضوء ما سبق قامت الباحثة باعداد محتوى البرنامج فى صورته المبدئية وقد تضمن ٣٠ لعبة (ثلاث ألعاب لكل مهارة من المهارات اللغوية التى سبق تحديدها فى أهداف البرنامج).. تشتمل على أنشطة لغوية، ألعاب تمثيلية (درامية)، أغانى وأناشيد، وكلها العاب جماعية يشترك فيها جميع أفراد العينة (المجموعة التجريبية) معاً بتوجيه من الباحثة..

وقد روعى فى جميع الأنشطة أن يتوافر فيها مجموعة من الأسس حتى تتحقق فاعلياته فى تحسين الأداء اللغوى - وهى :

١- أن تركز جميع أنشطة اللعب على المهارات اللغوية (استماع ، فهم، تعبير لغوى....الخ) وتسعى الى تحسين الأداء اللغوى أو أحدى مهاراته.

٢- أن تعتمد أنشطة اللعب على أكبر قدر ممكن من الصور والأدوات حتى تكون محسوسة للطفل المتخلف عقلياً لضمان أكبر قدر ممكن من الايجابية من جانبه .

٣- أن تكون الكلمات والمفردات والمفاهيم محددة فى كل نشاط أو لعبة حتى لايرتبك الطفل، وعدم استخدام كلمات بمعنيين مختلفين فى لعبة واحدة أو نشاط واحد... ولذا: " ففى المراحل الأولى يتم ربط المثير باستجابة واحدة... واذا وجدت كلمة معينة تستعمل للدلالة على معنيين فمن الأفضل استعمالها فى المعنى الأول حتى يتمكن الطفل من تعلمها ثم يتم تعلمها فى المعنى الثانى فى مناسبات ومواقف أخرى (نادر الزيود: ١٩٩٢، ٧٩-٨٠).

٤- أن تسمح أنشطة اللعب للأطفال بالحديث والتفاعل الجماعى فى التعبير عن الذات أثناء اللعب وأن يشارك الطفل فى كل نشاط أو لعبة بمجهود خاص للتعبير أو التعليق اللفظى لزيادة مفرداته وزيادة فهمه للمواقف ومساعدته على تذكره والتعرف على الأشياء وتكوين المفاهيم لديه (فاروق

صادق: ١٩٧٨، ٣٢٥).

٥- أن تناسب أنشطة اللعب مستوى فهم ومدركات الأطفال المعاقين عقلياً حتى لاتتحدى قدراته وتشعره بالفشل.

٦- أن يزود الطفل بالتغذية الرجعية الفورية immediately feedback بشأن صحة أو خطأ الألفاظ أو الاجابات التى تقدم وذلك لتشجيعه على الاستمرار فى اللعب (نادر الزيود: ١٩٩٢، ٧٨).

٧- أن ترتبط أنشطة اللعب بقدر معقول - بالخبرات المباشرة للطفل، وأن ترتبط الكلمات والمفاهيم الجديدة بحاجات الطفل ورغباته الفردية وتتلاءم مع الأحداث اليومية وترتبط بعلاقاته مع أفراد الأسرة والمجتمع (سليمان الريحانى: ١٩٨٢، ٢٠٨).

٨- أن تتدرج أنشطة اللعب من السهل الى الصعب حتى يتمكن الطفل من استيعابها لكى توفر له فرصاً للنجاح ما أمكن ، وأن تقدم الخبرة اللغوية على أجزاء بالترتيب ولاتنتقل من جزء إلى جزء آخر الا بعد التأكد من نجاح التعلم فى الجزء الأخير (فاروق صادق: ١٩٧٨، ٣٢٧).

٩- أن يعتمد تنفيذ كل نشاط من أنشطة اللعب على التكرار للمفردات والمفاهيم الجديدة مع ربطها بما سبقها من مفردات ومفاهيم وذلك لتنمية القدرة على التذكر اللفظى عند الطفل المعاق عقليا.. وفى حالة التكرار - لأنشطة اللعب - يتم توزيع عمليات التكرار على فترات زمنية بدلاً من تكثيفها فى وقت قصير.. وعند استخدام مفهوم جديد نعود اليه مرات ومرات وفى مناسبات مختلفة وأوقات متعددة وضمن مواقف جديدة وذلك لنقل أثر التعلم للمواقف الجديدة (نادر الزيود: ١٩٩٥، ٧٩).

جدول (٤) المحتوى الإجمالي لأنشطة برنامج اللعب الجماعي الموجه

م	المهارة	المهارة
١	مهارة التمييز السمعى	١- التعرف على الأصوات. ٢- التعرف على صاحب القناع . ٣- لعبة الهمس
٢	مهارة الذاكرة السمعية	١- أغنية مصر بلادى ٢- أغنية الطائر الصغير ٣- أغنية الأعداد
٣	مهارة اكتساب مفردات	١- ألعاب التذكير والتأنيث ، والمفرد والجمع ٢- لعبة تحويل الجمل ٣- لعبة أدوات المهنيين (مَنْ يستعملنى)
٤	مهارة ادراك المعنى	١- لعبة مَنْ الصانع ٢- لعبة وصف الملابس ٣- لعبة أنا مين
٥	مهارة الفهم	١- محادثة تليفونية ٢- فهم المواقف من الصور ٣- لعبة التعرف على الصور من أوصافها
٦	مهارة التعبير	١- لعبة الأنشطة اليومية ٢- لعبة خذ من الصندوق وتحدث ٣- لعبة عيد الميلاد
٧	مهارة التواصل اللغوى	١- لعبة التليفون ٢- لعبة المطعم ٣- لعبة الضيوف فى المنزل
٨	مهارة التصنيف	١- لعبة الفرز ٢- لعبة تصنيف الطيور والحيوانات ٣- لعبة السلاطه
٩	مهارة التمييز البصرى	١- لعبة المطابقة ٢- لعبة التضاد (الأضداد) ٣- لعبة الاشكال والتصميمات
١٠	مهارة الذاكرة البصرية	١- لعبة افتكرنى ٢- لعبة اكمال الصور الناقصة ٣- لعبة الأشياء التى تتمشى مع بعضها

٤- العرض على المحكمين :

بعد أن تم تصميم محتوى برنامج اللعب الجماعى فى صورته النهائية تم عرضه على عشرة من أساتذة الصحة النفسية لأخذ آرائهم حول

- خطوات البرنامج التى تم تحديدها
- مدى مناسبة كل لعبة من الألعاب للطفل المتخلف عقلياً
- مدى مناسبة اجراءات كل لعبة لأهدافها .

وقد تمت مراجعة الألعاب والأنشطة تبعاً لآراء المحكمين .

٥- الدراسة الاستطلاعية :

قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية لبرنامج اللعب المستخدم فى الدراسة الحالية على عدد (٣) أطفال من المعاقين عقلياً فى عمر ٩-١٢ سنة بمستوى ذكاء (٥٠-٧٠) من معهد التربية الفكرية... وفى ضوئها تم التعرف على

أ - تحديد الطريقة المستخدمة لتنفيذ اجراءات كل لعبة، والأدوات اللازمة لكل منها - وقد وجدت الباحثة ضرورة مراعاة اتباع الألفاظ البسيطة (والعامية أحيانا) فى الحديث مع الأطفال المعاقين عقلياً (فى جماعة اللعب) خاصة أن معظم هؤلاء الأطفال من مستوى ثقافى اجتماعى منخفض.

ب - المدة المناسبة لكل لعبة : حيث وجدت الباحثة أن كل لعبة من الألعاب تستغرق فترة تتراوح بين ٤٥-٦٠ دقيقة حتى يتمكن الأطفال من اتقانها، وضمان استيعاب المفردات والمفاهيم المستخدمة ، وحتى يمكن تكرار اجراءات اللعبة عدة مرات خلال الفترة المحددة .

جـ - تحديد الفنيات المستخدمة وجدت الباحثة أن فنيات العلاج السلوكى لها قيمتها فى تحسين الأداء اللغوى - ومنها : التدعيم (التعزيز)، النمذجة والتقليد، والتشكيل ، والحث ولذلك وضعتها فى اعتبارها كفنيات أساسية عند تنفيذ البرنامج

ب - الأساليب والفنيات :

يعتبر مجال تحسين الأداء اللغوى من المجالات التى تستخدم فيها طرق وفنيات العلاج السلوكى بشكل أساسى وفعال - وأهم الفنيات التى اعتمدت عليها الباحثة فى برنامج الدراسة الحالية

١- التدعيم :

يعنى التدعيم reinforcement تقوية السلوك – أى أنه شئ ينتج عنه معنى – فهو يزيد من امكانية وقوع السلوك مستقبلاً (لويس كامل مليكة : ١٩٨٨- جـ ، ٩).. ويرى واطسون (١٩٨٨) أن التدعيم يجعل السلوك خاضعاً لتحكم المنبهات الملائمة – من ثم يتوقف نجاح أو فشل أى برنامج تدريبى انمائى على قوة وفعالية التدعيمات المستخدمة (ل. س. واطسون : ١٩٨٨، ٨١).

وتقسم التدعيمات الى أربعة أنواع :

١- المدعمات الأولية : وهى الأشياء الضرورية للحياة : كالطعام ، والشراب، والحلوى، والراحة...الخ .

٢- المدعمات الثانوية : وهى أشياء لاتكتسب قيمتها فى حد ذاتها، بل فيما تمكن الطفل من الحصول على ما قد يرغب فيه – ومنها : النقود ، الماركات والنجوم، أو مشاهدة برنامج محبب...الخ . (وهذا النوع من المدعمات قد لايسهل استخدامه مع المعاقين عقلياً).

٣- المدعمات الاجتماعية : ومنها المدح، والابتسامات، والقبلات، واحتضان الطفل، وكل ما يشير الى الاهتمام بالطفل.

٤- مدعمات مثيرة للانتباه Stimulating ومنها: اللعب والعرائس، والأنشطة ، والموسيقى، الألوان المبهرة... وغيرها من المثيرات الحسية : السمعية والبصرية واللمسية (لويس كامل مليكة: ١٩٩٨- جـ ، ١٠-١١).

وفى معرض تطبيقات التدعيم فى تعديل سلوك المعاقين عقلياً – يشير محروس الشناوى، محمد السيد عبد الرحمن (١٩٩٨:٢٢٧-٣٣٧) الى أن أنواع التدعيم الايجابى تشمل استخدام الأطعمة ، والحلوى، والتغذية الرجعية ، والاستحسان الاجتماعى، واستخدام السلوكيات الأكثر احتمالية (الأنشطة التى تلقى اقبالاً أكثر من غيرها من الأنشطة)، أما أنواع التدعيم السلبى: فتشتمل على استبعاد حادث منفر بعد استجابة ما مما يترتب عليه زيادة احتمالية وقوع هذه الاستجابة (وان كان هذا الأسلوب لايستخدم كثيراً فى برامج تعديل سلوك المعاقين عقليا).

ويشير نادر الزيود (١٩٩٥: ٨٢-٨٣) الى عدة قواعد لاستخدام التدعيم مع الأطفال المعاق عقلياً- هى :

١- أن يأتى التدعيم فوراً بعد حدوث الاستجابة أو السلوك المراد تعليمه للطفل المعاق عقلياً ، وذلك مثل : نطق كلمة معينة – فاذا نطقها صحيحة

فيتم التدعيم مباشرة ، وذلك حتى يتمكن الطفل من الربط بين الاستجابة الصحيحة والتدعيم - وحتى لايتعزز سلوكا آخر يمكن أن يحدث بعد السلوك الأول.

٢- يجب أن نحدد السلوك المراد تعليمه للطفل المعاق عقلياً، وذلك حتى يعرف السلوك أو المهارة التي نريد تدعيمها، وحتى يفهم الأطفال الآخرون أن المدح والثناء أو التدعيم المادي الذي أخذه الطفل مرتبط بسلوك معين.

٣- يتم التدعيم في الوقت الذي يظهر فيه السلوك .

٤- يتم التدعيم وفق جدول :

- اما تدعيم مستمر : أي تدعيم الاستجابة الصحيحة كلما ظهرت .
- أو تدعيم دوري (متقطع) على فترات.

ومن المفضل مع الأطفال المعاقين عقلياً استخدام التدعيم المستمر في البداية حتى يتم تعلم الاستجابة المرغوبة، وحتى نثبتها في المستقبل نستخدم التدعيم المتقطع .

هذا - ولقد ركزت الباحثة على استخدام هذه الفنية في تطبيق برنامج اللعب الجماعي الموجه ضمانا لاستجابة الأطفال المعاقين عقلياً في المجموعة التجريبية لتحسين الأداء اللغوي لديهم (وذلك باستخدام الحلوى، واللُعب ، والهدايا، بالاضافة إلى الابتسامات وكلمات الاستحسان)

٢- النمذجة والتقليد :

تعتبر النمذجة Modeling احدى الفنيات المستخدمة في تعديل سلوك المعاقين عقلياً بصفة عامة، ولها قيمتها في تحسين الأداء اللغوي بصفة خاصة. ويرتبط بمصطلح النموذجة مصطلحان آخران هما :

- التقليد imitation
- والتعلم بالملاحظة learning by observation

ويستخدم مصطلح النمذجة ليشير الى سلوك الفردالذي نلاحظه أي الذي يعمل كنموذج، أما التقليد فانه مصطلح للدلالة على سلوك المتعلم الذي يلاحظ سلوكاً معينا ويقوم بتقليده وهو يعكس الأداء.. في حين يطلق مصطلح التعلم بالملاحظة للدلالة على التعلم الذي يحدث من ملاحظة الآخرين. وقد يكون الأداء في هذه الحالة لاحقاً ولايشتمل على التقليد الفوري (محروس الشناوي، محمد السيد عبد الرحمن ١٩٩٨، ١٥٥).

ويشير لويس كامل مليكه (١٩٩٨- جـ ، ٢١-٢٢، ٤٣-٤٧) الى أن المدرب يجب أن يقوم بنمذجة الفعل المطلوب من الطفل المعـاق عقليا تقليده، ثم يحث الطفل على القيام به، ويدعمه لاستجابته المستحثة ، وبالتدريج حين يكون أكثر استعداداً للقيام بالفعل المنمذج ، فاننا نقلل من الحث الى أن يقلد الطفل تماماً النموذج دون حث... وبعد رصد خط الأساس نبدأ بتعليمه كيف يقلد الحركات أو الكلمات البسيطة (لأنها أسهل فى تقليدها)، ويكرر الأداء حتى يستوثق المدرب من أن الطفل استطاع القيام بالأداء المطلوب، ثم بعد ذلك ينتقل الى نمذجة سلوك أكثر تعقيداً... وهكذا .. فعند تدريب الطفل على نطق الحروف أو تقليد الصوت يقلد الطفل حركات الفم مع النطق وخروج الاصوات.. وحين يقلد صوتاً نعلمه صوتاً آخر، ثم نعلمه الجمع بين الاصوات فى كلمة مثل: ما... ما... وعادة ما نبدأ بالكلمات المكونة من مقطعين أو أكثر لتكون كلمة ، وعندما يجد الطفل الكلمات مفيده له ويستخدمها تلقائيا للإشارة الى ما يريده - فانه يكون قد تكونت لديه بدايات الكلام .

ولقد استخدمت الباحثة النمذجة فى جميع ألعاب وأنشطة البرنامج خاصة فى نطق الكلمات ومنها على سبيل المثال (لعبة التعرف على الأصوات، الأغانى والأناشيد، ألعاب التذكير والتأنيث والمفرد والجمع ، وأدوات المهنيين...الخ) ، فكانت تنطق بالكلمات قبل أن ينطق بها الطفل، وتكرر النطق مع الطفل حتى يتقن النطق بالمفردات .

٣- التشكيل :

يرى لويس كامل مليكه (١٩٩٠، ٧٨) أن التشكيل Shaping أو التقريب المتتابع هو تدعيم السلوك الذى يقترب تدريجياً من السلوك المرغوب أو يقاربه فى خطوات صغيرة تيسر الانتقال السهل من خطوة لأخرى.. ويبدأ التشكيل من النقطة التى يكون العميل عندها، ثم يتدرج فى خطوة صغيرة بحيث يتغير سلوكه بيسر مع تقديم التدعيم ومعالجة الأخطاء والمشكلات فى مرحلة مبكرة من الخطوات الصغيرة.

ويذكر واطسون (١٩٨٨: ٥٢-٥٩) أن تشكيل السلوك يعنى تشكيل السلوك البسيط فى سلوك أكثر تعقيداً - ويتكون من

أ - التقريب المتتابع ويستخدم لتعليم وحدة مفردة من السلوك، وهو يعنى تدعيم السلوك الذى يجعل الطفل يقترب أكثر فأكثر من السلوك المطلوب بطريقة خطوة خطوة

ب - عملية التسلسل : وتستخدم لوصل عدة وحدات من السلوك معاً وتتركز أهمية عملية التسلسل في :

- أنها تسمح للطفل بتعلم التتابع السلوكي المركب .

- أنها اقتصادية جداً فيما يتعلق بالتدعيم.. فالطفل لايعطى غير تدعيم رئيسي واحد بعد إنتهاء التتابع السلوكي .

ويستخدم التشكيل أو التقريب المتتابع في برامج اللغة المقدمة للأطفال المعاقين عقلياً - وذلك على النحو التالي :

١- نبدأ بتدعيم الأصوات التي ينطقها الطفل- وبخاصة تلك التي تقترب من أصوات الكلام، وبعد ذلك تدعم فقط الاصوات التي تكون أقرب الى الكلام، وبعدها تدعم فقط الكلمات التي نريده أن يتعلم نطقها (لويس كامل مليكة، ١٩٩٨، ٤٣).

٢- أن تتم عملية التعلم والتدريب اللغوى على أساس منظم وتتابعي بحيث تقدم للطفل والمهام الأساسية قبل المهام الصعبة، ويتم التعلم على أساس التقدم خطوة خطوة.

٣- يجب أن نحدد المستوى الأفضل الذي يجب أن يعمل فيه الطفل المعاق فاذا كانت المهام اللغوية سهلة جداً فان الطفل لن يشعر بالتحدى مما يمنعه من استخدام أقصى درجة من الجدة والقدرة ، أما اذا كانت صعبة فانها ستواجهه بالفشل وتقلل من رغبته في التعلم (نادر الزيود، ١٩٩٥، ٩٢).

هذا - ولقد استخدمت الباحثة هذه الطريقة في عدد من الأنشطة منها ألعاب التذكير والتأنيث والمفرد والجمع، ولعبة تحويل الجمل، ولعبة أدوات المهنيين، ولعبة أنا مين، والمحادثة التليفونية ...الخ - حيث استخدم مع التدعيم خطوه خطوة لاستجابات أفراد العينة.

٤- الحث :

وهو يعني مساعدة الطفل على القيام بفعل وتوجيهه خلال ذلك ثم تدعيمه بحيث يصبح أكثر عزماً على محاولة الفعل بنفسه.. وهناك ثلاثة أنواع من الحث

أ- الحث الفيزيقي Physcal Prompts : وفيه يرشد الطفل باستخدام الأيدي لتحريك أطرافه أو للقيام بالفعل الذي نريد منه أن يقوم به أو يتعلمه

ب - الحث من خلال الايماءة Prompting by gesture : اذ يمكن أن

تساعد الايماءات الطفل على فهم ما نريد منه عمله.. وغالبا ما تستخدم الايماءات مع الكلمات لتوضيح المعاني.. ولكن يجب الحذر من استخدام ايماءات كثيرة قبل أن نتأكد أن الطفل يفهم الايماءات.

جـ - الحث اللفظى Verbal Prompts أى نذكر للطفل ما نريده أن يفعله بالكلمات (لويس كامل مليكة : ١٩٩٨- جـ ، ٢٠).

ويستخدم الحث فى تحسين الأداء اللغوى - فمثلاً بدلاً من " قل صباح الخير"، تصبح " قل صباح الخـ..." ، ثم قل " صباح..." ، ثم قل " صبـ..." ، وكذلك يخفف ارتفاع الصوت حتى يكاد يصبح همساً.. ويرجع الكثير من الفشل الى أخطاء توقيت وقف الحدث أو الاسراع به أو امتداده لأكثر من المطلوب .

ولقد استخدمت الباحثة هذه الفنية فى برنامج اللعب الجماعى الموجه، لتحسين الاداء اللغوى للأطفال المتخلفين عقلياً فى كثير من الأنشطة

جـ - الأدوات والوسائل المستخدمة :

استخدم فى البرنامج أدوات متعددة - منها :

١- جهاز تسجيل وشرائط مسجلة.

٢- أدوات حقيقية : اقلام ، مساطر، فرش أسنان، مشابك، صناديق، أكواب، أطباق وأوعية مطبخ، برطمانات.

٣- صور ورسوم وبطاقات ولوحات للأشياء والحيوانات ، والطيور.

٤- لعب أطفال : أقنعة، أدوات منزلية وأدوات الحرفيين (لعب).

٥- مواد مختلفة الأنواع (حقيقية) : فول ، فاصوليا، بازلاء، خضروات: طماطم، جزر، فلفل، بسلة، بطاطس...الخ.

وتستخدم هذه الأدوات حسب كل لعبة.

رابعا : اجراءات تقويم البرنامج :

يتم تقويم فعالية البرنامج بمدى تأثيره فى مستوى الأداء اللغوى للأطفال المتخلفين عقلياً (المجموعة التجريبية) من خلال القياس القبلى / البعدى ، والمقارنة بين المجموعة التجريبية والضابطة باستخدام بطارية القدرات النفسية اللغوية اعداد هدى براده، فاروق صادق (١٩٧٨).. كما سيتم تقويم مدى استمرار فعالية البرنامج بمتابعة مستوى الأداء اللغوى وقياسه بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج وتوقف اجراءاته.

الفصل السادس

أنماط الألعاب

المستخدمة فى تنمية الأداء اللغوى

أولاً : ألعاب لتنمية مهارة التمييز السمعى.

ثانياً : ألعاب لتنمية مهارة الذاكرة السمعية .

ثالثاً : ألعاب لتنمية مهارة اكتساب مفردات.

رابعاً : ألعاب لتنمية مهارة ادراك المعنى .

خامساً : ألعاب لتنمية مهارة الفهم .

سادساً : ألعاب لتنمية مهارة التعبير.

سابعاً : ألعاب لتنمية مهارة التواصل اللغوى .

ثامناً : ألعاب لتنمية مهارة التصنيف.

تاسعاً : ألعاب لتنمية مهارة التمييز البصرى .

عاشراً : ألعاب لتنمية مهارة الذاكرة البصرية .



يعرض هذا الفصل أنماط الألعاب الجماعية الموجهة المستخدمة فى تنمية الأداء اللغوى لدى الأطفال المعاقين عقليا فى الدراسة الحالية ، واضعين فى الاعتبار المهارات اللغوية التى يهدف البرنامج لتنميتها.

أولاً : ألعاب لتنمية مهارة التمييز السمعى

١- لعبة التعرف على الأصوات.

الأدوات :

جهاز تسجيل – أصوات مسجلة من الحياة اليومية (سيارة ، جرس ، تليفون، طائرة،..) – حيوانات (قطة، كلب، خروف، حمار،..) – طيور (ديك، عصفور، بطة، ديك رومى،..)...الخ .

وصور للموضوعات التى يصدر عنها الصوت (فى بطاقات)

الاجراءات

- توزيع مجموعة الصور الخاصة بكل صنف على الأطفال.
- يتم عرض الشريط المسجل لكل صوت على حده.. وتذكر الباحثة اسم صاحب الصوت ، وتطلب من الأطفال أن يذكروا اسمه مع رفع صورته.
- يشغل الشريط المسجل مرة أخرى ، ويطلب من كل طفل على حدة ذكر اسم صاحب الصوت مع تقديم صورة له عند سماع الصوت.
- تقوم الباحثة بتعزيز الأداء.. واذا فشل الطفل تطلب من طفل آخر، ثم تعود للطفل السابق مرة أخرى ليذكر اسم صاحب الصوت .
- تطلب الباحثة من الطفل تقليد الصوت الذى سمعه بعد ذكر اسمه .
- تكرر اللعبة حتى يتقن الأطفال التعرف على الأصوات وتمييزها والنطق بأسمائها .

٢- لعبة التعرف على صاحب القناع

الأدوات :

أقنعة مختلفة : أرنب ، أسد ، حمار ، ثعلب ، خروف ، قط ، كلب (وبعدد الأطفال).. وقد يتم اعدادها بالورق المقوى والألوان المتاحة مع عمل فتحات العيون والأنف ، أما الفم فيرسم.

الاجراءات

- تبدأ الباحثة بتعريف الأطفال بأصوات الحيوانات التى سيقلدونها .
- يقف الأطفال المتسابقون فى شكل دائرة ووجوههم للخارج .
- يقف أحد الأطفال فى منتصف الدائرة .
- توزع الباحثة الأقنعة على الأطفال ويلبسونها ثم يستديرون الى الداخل..
- يبدأ كل طفل يقلد الحيوان الذى يلبس قناعه ، ثم يلتفت الجميع نحو الداخل حتى يراهم زميلهم الواقف فى منتصف الدائرة.
- يبدأ الأطفال طفلا طفلا ويقول اسم الحيوان الذى يلبس قناعه ويقلد صوته .

أنا القط   نو نو نو

- ويقول الثانى : أنا الكلب   هو هو هو
- ويقول الثالث : أنا فيل كبير وأبو زلومه ... ويقول رابع : أنا أسد قوى أ أ أ وهكذا.
- وعلى الطفل الواقف فى منتصف الدائرة أن يتعرف على اسم الطفل .. فاذا نجح يصفق الجميع له، ويدخل الى منتصف الدائرة الطفل الذى تم التعرف عليه .

٣- لعبة الهمس :

الاجراءات

- يجلس الأطفال والباحثة فى شكل دائرة .

تبدأ الباحثة بهمس كلمة فى اذن الطفل الجالس بجوارها - وتطلب منه أن يهمس بها لزميله الذى بجواره .: وهكذا وتستمر اللعبة الى أن يهمس الطفل الأخير للباحثة بنفس الكلمة ..

(يمكن الهمس بجملة صغيرة تزداد طولا حسب قدرة الأطفال) .

- يطلب من الطفل الأول أن يذكر للمجموعة بصوت مرتفع الكلمة التى همست له ... وهكذا ويعزز أداء الأطفال .

ثانياً: ألعاب لتنمية مهارة الذاكرة السمعية

١- أغنية مصر بلادى :

الأدوات :

أعلام لجمهورية مصر العربية

الاجراءات

- تبدأ الباحثة بانشاد كلمات الأغنية بعد أن تعطى علماً لكل طفل

مصر بلادى	أنا أهواها
مصر بعينى	ما أحلاها
مصر بقلبى	ما أغلاها
مصر بلادى	أنا أفديها
عاشت مصر	عاشت مصر

- فى نهاية النشيد يرفع الأطفال الأعلام التى فى أيديهم
- تكرر الباحثة كلمات النشيد كثيراً حتى يعرفه ويحفظه الأطفال
- يبدأ الغناء الجماعى مع وضع اليد على العين ، ثم القلب .. الخ ، وفى كل مرة يرفع الأطفال العلم فى نهاية الأغنية .
- تعيد الباحثة النشيد مرة أخرى مع تغيير بعض اكلمات، وتطلب من الأطفال معرفة الكلمات التى تغيرت فى النشيد (الأغنية) .. فاذا لم يعرفوا تعيد لهم الأغنية أكثر وأكثر ليعرفوا ما تغير
- تسأل الباحثة الأطفال

* ما اسم بلدك ؟ مصر
* هل تحب بلدك ؟
* مالون علم مصر ؟ (يعزز الأطفال)

٢- أغنية الطائر الصغير :

الأدوات :

صورة عصفور فى العش وأمه العصفورة تطعمه فى فمه

الاجراءات

- تبدأ الباحثة بانشاد كلمات الأغنية

الطائر الصغير	مسكنه فــى العش
وأمـــه تطيـر	تأتــى لـه بالقش
تخالــه الطـيور	اذا بدا فى الفرش
كأنـــه أميـر	يجلس فوق العرش

- تكرر الباحثة كلمات النشيد (الأغنية) كثيراً حتى يعرفه الأطفال .
- يبدأ الغناء الجماعى ، وفى نهاية الأغنية يرفرف الأطفال بالذراعين كالطائر ..
- بعد أن يتقن الأطفال حفظ كلمات الأغنية تعيد الباحثة الأغنية مرة أخرى مع تغيير بعض الكلمات ، وتطلب من الأطفال معرفة الكلمات التى تغيرت فى الأغنية (ويثاب أو يعزز الطفل الذى يتعرف على التغير). اذا لم يتعرف الأطفال على التغير فى كلمات الأغنية تكرر أكثر وأكثر ليتعرفوا على التغير فى الكلمات.
- تقوم الباحثة بسؤال الأطفال :
  * أين يعيش الطائر الصغير ؟
  * بماذا تأتى له الأم .
  * كيف تتخيل الطيور الطائر الصغير ؟
- ويعزز أداء الطفل الذى يجيب .

٣- أغنية الأعداد

الأدوات :

أرقام على بطاقات

الاجراءات

- تبدأ الباحثة بانشاد كلمات الأغنية :

واحـد هـو ربـى	اثنيـن مامـا وبابـا
ثلاثة هما اخواتى	أربعـة همـا اصحابى
خمسة اصابع يدى	ستة أصحى من نومى
سبعة أروح مدرستى	ثمانية أدخل فصلى
تسعة الحصة الأولى	عشـرة أطلـع فسحـة

- تكرر الباحثة النشيد ، ويردد الأطفال وراءها مرات ومرات .
- تعيد الباحثة كلمات الأغنية مع تغيير بعضها ، وتطلب من الأطفال التعرف على الكلمات التى تغيرت.
- تسأل الباحثة - الأطفال عدة أسئلة

* مَنْ الواحد ؟	* مَنْ اثنين ؟
* مَنْ الثلاثة ؟	* مَنْ الأربعة ؟

* كم أصابع اليد؟ * متى تصحو من النوم ؟
* متى تذهب الى المدرسة ؟ * متى تدخل الفصل ؟
* متى تبدأ الحصة الأولى ؟ * متى تطلع الفسحة ؟
– يثاب الأطفال على الاجابات .
– وتكرر الأغنية والأسئلة .

ثالثا: ألعاب لتنمية مهارة اكتساب مفردات وتراكيب

١– ألعاب التذكير والتأنيث والمفرد والجمع

الأدوات :

صور (بطاقات ، يظهر فيها صيغ المذكر / والمؤنث ، والمفرد/ الجمع).

الاجراءات

(أ) تبدأ الباحثة بعرض الصور على الأطفال صورة صورة مع ذكر اسم كل عنصر فيها (مذكره ، ومؤنثه) ، (مفرده ، وجمعه)... وتطلب من الأطفال أن يكرروا وراءها.

– تقسيم الاطفال الى مجموعتين : الأولى : للمذكر ، والثانية للمؤنث.
– تعرض على الأطفال صورة لمثير ، وتطلب من مجموعة المذكر أن تذكر اسمه (بالمذكر)، ثم تنتقل الى مجموعة المؤنث وتطلب منهم ذكر أسمه (بالمؤنث).

* ولد بنت * مدرس مدرسة
* فنان فنانه * فلاح فلاحه
* ملك ملكه * عصفور عصفوره
* أمير أميره * قط قطه
* ديـك دجـاجـه

وهكذا .

– يعزز أداء الأطفال فى المجموعتين .
– تطلب الباحثه من الاطفال البحث عن أشياء أخرى يذكر أسمها بالمذكر والمؤنث منها

(ب) تعيد الباحثة نفس الاجراءات مع ذكر مفرد المثير وجمعه وتطلب من كل مجموعة أن تذكر ما فى الصورة المثير ...

* طفل	أطفال	* بنت	بنات
* قطه	قطط	* ولد	أولاد
* كلب	كلاب	* كتاب	كتب
* فأر	فئران	* فصل	فصول
* قلم	أقلام	* مدرسة	مدارس ...

وهكذا

- يعزز أداء الأطفال فى مجموعتى المفرد والجمع .
- يطلب من الأطفال ذكر أسماء أشياء أخرى بالمفرد والاتيان بالجمع منها .

٢- لعبة تحويل الجمل :

الأدوات :

صور على بطاقات

الاجراءات

(أ) تحويل الجملة الخبرية الى استفهامية :

- تبدأ الباحثة بتعريف الأطفال بمعنى الاستفهام .
- تبدأ اللعبة بأن تذكر الباحثة جملة خبرية وتطلب من الطفل أن يحولها الى جملة استفهامية :

* الباحثة : انا ألعب بالكرة .
* الطفل : هل تلعب بالكرة ؟
* الباحثة : حضر أحمد .
* الطفل : هل حضر أحمد ؟

- تكرر اللعبة ويعزز أداء كل طفل .

(ب) تحويل الجملة الخبرية الى منفية :

- تبدأ الباحثة بنفس الطريقة السابقة بتعريف الأطفال على طريقة اللعب
- تذكر الباحثة جملة خبرية وتطلب من الطفل أن يحولها الى جملة منفية

* الباحثة : خرج على .
* الطفل : لم يخرج على
* الباحثة : لعب محمد

* الطفل : لم يلعب محمد

- تكرر اللعبة ويعزز أداء كل طفل

(جـ) **تحويل الجملة الخبرية الى نهى :**

- تطبق نفس الطريقة السابقة باعطاء الطفل أمراً وتطلب منه أن يحول الجملة الى نهى على النحو التالى :

* الباحثة : اجلس على الكرس.
* الطفل : لاتجلس على الكرسى .
* الباحثة : أخرج من الفصل .
* الطفل : لاتخرج من الفصل

٣- لعبة أدوات المهنيين (مَنْ يستعملنى)

الأدوات :

صور أو بطاقات لأدوات المهنيين (منشار ، شكوش، فأس ، شبكة صيد، سماعة طبيب، خلاط ومضرب بيض...الخ).

الاجراءات

- تعرض الباحثة على الأطفال صور الأدوات واحدة واحدة ..... وتعرفهم باسم كل آله (أداة) .
- تطلب من كل طفل أن يعبر عن اسم كل واحدة .

* ماهذا ؟ منشار
* من يستعمله ؟ النجار.
* ماذا يصنع به ؟ يشق الخشب (يقطع الخشب) ، (يعزز أداء الطفل)

- تطلب الباحثة من الأطفال أن يقولوا معا: أنا المنشار - يستعملنى النجار - يقطع بىّ الخشب.
- وهكذا مع بقية الأدوات - وتستمر اللعبة .

رابعاً: ألعاب لتنمية مهارة ادراك المعنى

١- لعبة مَنْ الصانع :

الأدوات :

صور لبعض المهن .

الاجراءات

- تبدأ الباحثة بعرض صور لعدد من المهن على الأطفال ، وتطلب منهم التعرف على صاحب الصورة .
- تعطى الباحثة لكل طفل فى المجموعة صورة لصاحب مهنة.
- تذكر الباحثة اسم صاحب كل مهنة وتطلب من جميع الأطفال النطق باسمه..
- تذكر الباحثة عمل يقوم به صاحب مهنة - كأن تقول : " مين اللى بيعمل الخبز؟".
- تطلب من الطفل الذى معه صورة الخباز أن يرد فيقول : " أنا الخباز.." أنا اللى بعمل الخبز". (ويعزز الطفل) ...
- وهكذا تكرر اللعبة مع بقية المهن (الطبيب - المدرس - النجار - الفلاح - البقال - الجزار - الترزى - الضابط - المهندس...). مع تبديل الأطفال للمهن أو الصور الخاصة بها .

٢- لعبة وصف الملابس :

الأدوات :

ملابس شخصية لكل طفل .

الاجراءات

- تطلب الباحثة من كل طفل احضار ملابس معه من البيت (تختلف عن الزى المدرسى).
- تبدأ اللعبة بارتداء كل طفل ملبسه.
- يجلس الأطفال على شكل نصف دائرة أو حرف U ، وتطلب الباحثة منهم الانتباه الى أنها ستصف ملابس واحد منهم، والطفل الذى تصف ملابسه يقف.
- تبدأ الباحثة فى الوصف - اذا تطابق وصف الملابس التى تصفها الباحثة مع ملابس أحد الأطفال عليه أن يقف ويقول : " أنا" .

– تطلب الباحثة من الطفل أن يصف ملابسه بنفسه (ويعزز أداء الطفل).
– اذا لم يدرك الطفل المقصود – تستمر الباحثة فى اضافة صفات أخرى لملابس الطفل حتى يدرك الأطفال " الطفل المقصود بالوصف"... ويطلب من الطفل أن يصف ملابسه بنفسه (ويعزز).
– وتستمر اللعبة .

٣- لعبة أنا مين :

الأدوات :

قلم – كتاب – ملعقة – مقص – تليفون (لعبة) أو صوراً لها

الاجراءات

– تعرض الباحثة ثلاثة أو أربعة أشياء امام الأطفال أو صوراً لها ولتكن : قلم – كتاب – مقص ..
– تقول للأطفال :
" أنا بأرسم به ، واكتب به ، وباشخبط فى الورق به – أنا أبقى مين فى دول؟
– عندما يجيب الطفل يعزز
– تغير الباحثة الأشياء (ملعقه – تليفون – حقيبة)
وتقول :
" أنا ليّ أرقام ، وليّ جرس ، وتقدر تكلم أى شخص عن طريقى – أنا أبقى مين فى دول ؟
وهكذا ؟

ملحوظة : يمكن أن تصف الباحثة شئ ما فى الفصل بطريقة بسيطة حتى يستطيع الأطفال معرفة هذا الشئ

خامساً: ألعاب لتنمية مهارة الفهم

١- لعبة: محادثة تليفونية

الأدوات :

شريط مسجل عليه مكالمة تليفونية بين الأم والطبيب

الاجراءات

- يتم عرض الشريط المسجل ليستمع الأطفال الى المحادثة جيداً مع تشجيعهم على الانصات الجيد... وتكون المحادثة على النحو التالى :

الأم : صباح الخير يادكتور .

الطبيب : صباح النور

الأم : أنا والدة " أحمد" اللى حضرتك كشفت عليه أمس.

الطبيب : أيوه .. خير ان شاء الله . فيه حاجة .

الأم : عاوزه أقول لحضرتك ان السخونه راحت من الولد..

الطبيب : الحمد لله.

الأم : أنا بأسأل يادكتور ممكن أعطى الولد بقسماطه وشوية لبن؟

الطبيب : استمرى فى اعطائه السوائل اليوم، وبكره اعطيه اللبن والقسماط.

الأم : شكراً يادكتور .

الطبيب : مع السلامة.

- تناقش الباحثة الأطفال للتعرف على مدى فهمهم للنص :

* مَنْ المريض ؟ * مَنْ الذى يتكلم فى التليفون ؟

* ماذا تريد الأم أن تعرف؟ * ماذا قال لها الطبيب ؟

- يعزز أداء كل طفل - وإذا فشلوا فى فهم الحوار يكرر سماع الشريط تباعاً ... وتستمر اللعبه .

٢- لعبة : فهم المواقف من الصور

الأدوات :

صورة كبيرة تعلق على السبورة بها موقف - مثلا : (أم تضع طفلها الصغير النائم فى سريره ، خلفها: الأب ، وطفل أكبر ، ويحذر الأب الطفل من رفع صوته أو يلتزم الهدوء). أو أى صورة أخرى .

الاجراءات

- تبدأ الباحثة بتمهيد الأطفال وتهيئتهم للموضوع الذى تثمره الصورة .
- تسأل الأطفال :

* مَنْ هؤلاء الأشخاص الموجودين فى الصورة ؟
* ماذا تفعل الأم ؟
* أين ينام طفلها ؟.
* ماذا يفعل الأب والابن؟.
* ما معنى وضعه اصبعه على فمه ؟ (الزم الهدوء).
* هل الابن الكبير فهم المعنى الذى يقصده الطفل ؟ .
* ما الذى يدل على ذلك فى الصورة ؟ (مشى الطفل على أطراف أصابعه).
* لماذا لايريد الأب احداث ضوضاء فى حجرة الطفل النائم؟ (حتى لايزعجه فيصحو).

– تستمر الباحثة فى سؤال الأطفال حتى يفهموا الموقف تماماً.
– تطلب من كل طفل أن يتحدث عن الموقف بنفسه (ويعزز أداءه) .
– تكرر اللعبة باستخدام صور أخرى .

٣- لعبة: التعرف على الصور من أوصافها :

الأدوات :

صور

الاجراءات

– تتدرج الباحثة فى اللعب بالصور مع الأطفال ، فتوزع عليهم صوراً لحيوانات أو طيور أو أشياء وتطلب من أحدهم استخراج صورة (قطه، او كتاب ...الخ)، من بين مجموعة الصور .
– ويعزز أداء كل طفل .
– عندما يفهم الأطفال اللعبة تعطى كل طفل مجموعة أخرى من الصور تتضمن مواقف أو أفعال .. وتطلب من الطفل استخراج الصورة التى ينطبق عليها الوصف :
  * أعطنى صورة الطفل الذى يركب دراجته .
  * أعطنى صورة الطفل الذى يحمل حقيبته ذاهبا الى مدرسته .
  * أعطنى صورة الأطفال الذين يلعبون الكرة.
  * أعطنى صورة الطفل الذى يركب السيارة مع أبيه .

سادساً: ألعاب لتنمية مهارة التعبير

١- لعبة : الأنشطة اليومية :

الأدوات :

مجموعة من الصور حول أنشطة الطفل اليومية .

الاجراءات

- تبدأ الباحثة بعرض صور للأنشطة اليومية على الأطفال صورة صورة ... وتطلب منهم التعرف على الأحداث الموجودة فى كل منها - (أو أن تذكر اسم النشاط وتطلب منهم ذكره والنطق به جماعيا):

* الاستيقاظ من النوم .
* الذهاب الى الحمام.
* تناول الافطار .
* الذهاب إلى المدرسة .
* أخذ الدروس.
* الرجوع الى البيت.
* تناول الغذاء.
* الاستذكار.
* مشاهدة التليفزيون مع الأسرة .
* العشاء .

- تعطى الباحثة كل طفل فى المجموعة صورة النشاط من الأنشطة السابقة، وتطلب من الأطفال الوقوف بالترتيب حسب الأنشطة اليومية.
- وتطلب من كل طفل أن يتحدث عن النشاط الموجود فى الصورة (.ويعزز الطفل).. وتستمر حتى يفهم الأطفال الأنشطة اليومية وترتيبها.
- يتم جمع الصور من الأطفال ووضعها غير مرئية ، ثم تطلب من كل طفل على حدة أن يقوم باعادة ترتيب الصور وهو يذكر النشاط فى كل صورة (ويعزز أداء الطفل)... وهكذا.

٢- لعبة : خذ من الصندوق وتحدث :

الأدوات :

- أنواع مختلفة من الأشياء التى يستعلمها الطفل يوميا: قلم ، مسطرة ، طباشير، فرشاة أسنان ، كوب ، مشبك غسيل ، كرة ، ملعقة...الخ.
- صندوق تحفظ فيه الأشياء .

الاجراءات

- يجلس الأطفال فى شكل دائرة – ويوضع الصندوق فى الوسط.
- يطلب من كل طفل على حدة أن يخرج شيئا واحدا من الصندوق ويتحدث عنه
- كأن يقول :

" هذا قلم – لونه ... نكتب به ".

ويعزز أداء الطفل.

- وتستمر اللعبة ...

ملحوظة : لتجنب صعوبة الاختبار تمسك الباحثة الصندوق بحيث لايستطيع الطفل رؤية الأشياء الموجودة داخل الصندوق ليكون الموضوع مشوقاً لكل طفل.

٣- لعبة : عيد الميلاد :

الأدوات :

ترابيزة ، بالونات ملونة ، زينه ، العاب (هدايا) ، تورته ، شمع ، اطباق.

الاجراءات

- تقوم الباحثة بتهيئة أذهان الأطفال بتوضيح لعبة عيد الميلاد ، باستخدام صورة لعيد ميلاد .. وتسألهم ماذا نقول فى هذه المناسبة . وماذا نغنى فيها .
- تبدأ اللعبة بمشاركة الأطفال فى اعداد المكان، وتزيينه، ووضع الأطباق ، والتورته، والشمع...
- يبدأ الأطفال يدخلون ويسلمون على الطفل الذى نحتفل بعيد ميلاده (وغالبا ما يتم اختياره من بين أطفال المجموعة يتوافق تاريخ ميلاده مع تاريخ اليوم – ما أمكن ويمكن أن يكون عدة أطفال) .. يتبادل الأطفال مع الطفل كلمات التهانى : " كل سنة وانت طيب". " عقبال كل سنة".
- تقوم الباحثة باشعال الشموع .. ويبدأ الأطفال فى الغناء الجماعى (مع الموسيقى المسجلة على شريط) :

عيــد ميــلاد سعيد   نتمناك عمر مديد
وانت بادى عام جديد   م النهارده بأجمل عيد
أو غناء أغنيه عيد الميلاد المعروفة
(سنه حلوه ياجميل ... سنه حلوه ياجميل)

- وتنتهى باطفاء الشموع ، وتوزيع التورته والهدايا

سابعاً: ألعاب لتنمية مهارة التواصل اللغوى

١- لعبة: التليفون :

الأدوات :

كوبين من أكواب الزبادى يتم ثقبهما ويربطان بخيط دوبارة ويعقد الخيط حتى لايفلت .. أو يستخدم عدد ٢ تليفون لعبه .

الاجراءات

- تطلب الباحثة من اثنين من الأطفال اجراء حوار مع بعضهما حول موضوع معين (تقوم الباحثة بإعداد مضمون الحوار مع الأطفال ونمذجة الأداء) .
- وعندما ينتهى كل واحد من حديثه يقول كلمة (حوّل) ، ثم يبدأ الطفل الثانى فى الحديث... وهكذا .
- تكرر اللعبة مع كل اثنين من الأطفال .
- تسأل الباحثة بقية الأطفال عن مضمون الحوار الذى دار بين الطفلين فى التليفون.

ملحوظة : يمكن أن يقسم الأطفال الى مجموعتين كل منهما تجلس فى جانب من جوانب الفصل – ويتصل طفل من كل مجموعة بطفل آخر عن المجموعة الثانية ويجرى حوار معه بالتبادل ، ثم تسأل الباحثة الأطفال الآخرين عن مضمون الحوار .

٢- لعبة : المطعم :

الأدوات :

مناضد صغيرة للأطفال، كراسى ، أطباق لعبة ، أدوات مائدة ، أوعية مطبخ، غطاء رأس مناسب (للجرسون)، مريلة ، نقود (لعبة).

الاجراءات

الأدوار :

- طفل أو اثنين للقيام بدور الجرسونات (يلبسون أغطية الرأس).
- طفل أو اثنين لتقديم الطعام .
- عدد من الأطفال (زبائن).

- طفل للحساب (الخزينة).
- تبدأ اللعبة بوضع المناضد والكراسى على شكل مطعم .
- يدخل مجموعة من الأطفال اثنين اثنين ويجلسون.
- يقدم لهم الجرسون القائمة .
- يطلب الزبائن الطعام - يقدمه لهم الجرسون - يأكلون - يحاسبون بالنقود - يخرجون .

ملحوظة : تقوم الباحثة بدور النموذج حتى يتعرف كل طفل على دوره فى اللعبة جيداً، ويتم توجيهه فى كل حركة - وماذا يقول الى أن يتقن دوره .

٣- لعبة : الضيوف فى المنزل :

الأدوات :

أكواب ، صينية تقديم ، مشروبات ، هدية (لعب) .

الاجراءات

الأدوار :

- مجموعة من الأطفال يمثلون الضيوف
- مجموعة يمثلون أصحاب المنزل .
- تتبدأ الباحثة بشرح الدور بسؤال الأطفال عن الضيوف ، وماذا نفعل عندما نستقبلهم ، وماذا نقدم لهم ... الخ.
- تقوم الباحثة مع الأطفال بتنظيم المكان .. بوضع مجموعة من الكراسى فى صورة (غرفة صالون) فى الوسط ترابيزة .
- تبدأ اللعبة :
- دق الجرس (من الضيوف) - أو دق على الباب .

يتقدم طفل من أهل المنزل ويصيح : مين

يجيب طفل من الضيوف : أنا محمد ، وأحمد ، وابراهيم جايين نزوركم

يقول طفل (من أهل المنزل) : الضيوف وصلوا.

يقف أهل المنزل (مستقبلين) : أهلا وسهلاً اتفضلوا .

الضيوف : شكرا (ويجلسون) .

ويجلس أهل المنزل معهم سوياً ..

يقول أصحاب المنزل : تشربوا حاجة ساقعة .

الضيوف : شكراً .

يقول أصحاب المنزل : تشربوا شاى ..

اعمل شاى يا ....

يتبادل الأطفال الحديث فى أى موضوعات .

- وتستمر اللعبة ..

ثامناً : ألعاب لتنمية مهارة التصنيف

١- لعبة: الفرز

الأدوات :

- أناء به مواد مختلفة الأنواع والاشكال والألوان (فاصوليا - بازلاء ، فول ، دبابيس. ...الخ .
- برطمانات لكل طفل للفرز .

الاجراءات

- يجلس الأطفال حول الاناء الذى يحتوى على المواد المختلفة.
- تستخرج الباحثة واحداً من المواد المختلفة وتسمية للأطفال .
- تعطى الباحثة كل طل برطمانا خاصاً به ، وتطلب من كل واحد أن يجمع نوعاً واحداً فقط من المواد الموجودة فى الاناء .
- تسأل الباحثة كل طل عن اسم الشئ الذى يجمعه .. وتعزز أداءه.

٢- لعبة : تصنيف الطيور والحيوانات :

الأدوات :

- صورة بحر ، وصورة يابس.
- صور لحيوانات وطيور وأسماك .

الاجراءات

(أ) التصنيف أماكن تواجد الحيوانات والطيور .

- تلصق الباحثة صورة تمثل بحراً ، وصورة تمثل اليابس.
- توزع على الأطفال صوراً لحيوانات أو طيور يعيش بعضها فى الماء وبعضها على اليابس .
- يتقدم كل طفل بالصورة التى معه ليضعها فى المكان المناسب لها - ويمكن أن تمثل الصور : بطه، أوزه، دجاجة، خروف، بقرة، سبع البحر، أرنب، حصان، كابوريا .
- يعزز أداء كل طفل .

(ب) بنفس الطريقة يمكن للطفل تصنيف الكائنات التى تطير وتلك التى تزحف .

(جـ) وبنفس الطريقة يمكن للأطفال تصنيف الحيوانات والطيور أو الكائنات حسب غطاء الجسم (فرو - رذش)، أو حيوانات أكلة اللحوم وحيوانات آكلة العشب.

٣- لعبة : السلاطة :

الأدوات :

مجموعة من الخضروات التى يدخل بعضها فى عمل السلاطة (طماطم ، جزر، فلفل، بصل ، خس ، خيار... الخ)، وخضروات أخرى لاتدخل فى السلاطة (باذنجان، بسلة، بطاطس ...الخ) .

الاجراءات

- يجلس الأطفال فى دائرة، أو نصف دائرة، أو مربع ناقص ضلع .
- تبدأ الباحثة بتهيئة أذهان الأطفال عن طريق استثارتهم بعرض الخضروات التى تدخل فى عمل السلاطة (أو صوراً لها).
- تجعل كل طفل يختار لنفسه اسم نوع من الخضروات التى تدخل فى عمل السلاطة.
- تبدأ اللعبة بأن تقول الباحثة : " ياللا نعمل السلاطة النهاردة .. نشوف الموجود عندنا من خضروات...".
- ثم تقول : عندنا طماطم ؟ ، الطماطم غير موجودة .. فينتبه الطفل الذى اختار اسم الطماطم ويقول : " لا.. الطماطم موجودة" .. تقول الباحثة : " فعلا الطماطم موجودة" - (وتعزز الطفل).
- ثم تقول هاتوا : البطاطس عشان نكمل السلاطة ..
- يقول الطفل (الذى اختار اسم البطاطس) : البطاطس ماتدخلش فى السلاطة..- تقول الباحثة فعلاً البطاطس ماتنفعش للسلاطة ...

- تقول الباحثة : الخيار غير موجود.... فينتبه الطفل الذى اختار اسم الخيار ويقول : لا ... الخيار موجود ... تقول الباحثة فعلاً الخيار موجود (وتعزز الطفل)... وهكذا .

- وتستمر اللعبة بتناول الخضروات التى تدخل فى عمل السلاطه - وتلك التى لاتدخل فى عمل السلاطة .

تاسعاً : ألعاب لتنمية مهارة التمييز البصرى

١- لعبة : المطابقة :

الأدوات :

- صور ، لوحة وبرية .

الاجراءات

(أ) تعرض الباحثة على الأطفال أغلفة لمنتجات مألوفة .

* صور الجبن : البقرة الضاحكة - أبو الولد- انكور...الخ .
* صور أنواع الشاى : العروسة - الجوهرة - الوزدة - بروك بوند، ليبتون...الخ.
* صور اكياس سيبسى مختلفة .

- تعلق الباحثة على اللوحة الوبرية ثلاث أو أربع صور لاغلفة المذكورة .
- تطلب من كل طفل بدوره أن يستخرج البطاقة المماثلة لما هو على اللوحة الوبرية.
- يعزز أداء كل طفل .

(ب) تعرض الباحثة على الأطفال لوحة بها عمودين من الصور العمود الأيمن عليه صور : طاقية - حذاء - قفص عصافير، جاونت..

والعمود الأيسر عليه صور : قدم - يد - رأس انسان - عصفور.

- تطلب الباحثة من كل طفل أن يصل بين الاشياء التى تتلاءم مع بعضها البعض .
- يعزز أداء كل طفل

٢- لعبة : التضاد (الأضداد) :

الأدوات :

صور للموضوعات المثارة لتساعد الأطفال على الفهم .

الاجراءات

- تطلب الباحثة من الأطفال الانتباه لما ستقوله.. وتعرض على الأطفال عدة صور لموضوع وعكسه.
- تطلب من كل طفل أن يقول عكس الصفة الخاصة بالموضوع الذى ستعرضه :
  * الطباشير لونه أبيض، والسبورة لونها ......
  * الحديد ثقيل ، والورقة ......
  * بابا كبير ، وأنا ......
  * الشجرة تخينه، والقلم الرصاص ......
  * الشاى ساخن، والجيلاتى ......
  * اللبن لونه أبيض ، والشاى لونه ......
- يعزز أداء كل طفل ... وتستمر اللعبة حتى يتقن الأطفال فهم فكرة الأضداد.

ملحوظة : يمكن الاستعانة بصور للأضداد ويطلب من الأطفال النطق بما فيها كما يلى :

* نخلة طويلة ، ونخلة قصيرة . * جيلاتى بارد ، وشاى ساخن.
* الفيل كبير ، والفأر صغير . * فأر فى الداخل ، وفأر فى الخارج.
* قط أمام الشباك ، وقط خلف الشباك . * شباك مفتوح ، وشباك مغلق.
* كرة فوق الترابيزة ، وكرة تحت الترابيزة . * ولد ثمين ، وولد نحيف .
* التورتة حلوة ، والمخلل مالح. * يد يمين ، ويد يسار.

٣- لعبة : الأشكال والتصميمات :

الأدوات :

- لوحة وبرية. - لوحة لكل طفل (من الورق). .
- مجموعة من الصور والأشكال الهندسية .

الاجراءات

- تعمل الباحثة نموذجا من الأشكال على اللوحة كما فى المثال التالى :
- تطلب من كل طفل أن يصنع نفس النموذج على لوحته
- تكرر اللعبة بتنويع النماذج المستخدمة، ويطلب من كل طل تنفيذه
- يعزز أداء كل طفل.

ملحوظة : يدرب الأطفال على ترتيب أربعة أشياء فقط فى البداية .

- تعرض الباحثة أمام الأطفال لعب وأدوات : مسطرة - أستيكة- قلم - مشط- فرشة ألوان، فرشة أسنان...الخ .
- يذكر الأطفال أسماء الأشياء المعروضة عليهم.
- ترتب الأدوات بترتيب معين يشاهده الأطفال .
- يطلب الباحثة من كل طفل على حده اغماض عينيه، وبرهة، وتخفى أحد الأدوات عن الأيمن.
- يفتح الطفل عينيه وينظر الى الأشياء المعروضة، ويعلن ذكر أسم الشئ المختفى.
- يعزز أداء كل طفل .

عاشراً : ألعاب لتنمية مهارة الذاكرة البصرية :

١- لعبة : افتكرنى .

الأدوات :

- لعب وأدوات . - ترابيزة مستطيلة

الإجراءات

- عرض الباحثة أمام الأطفال لعب وأدوات : مسطرة - أستيكة - قلم - مشط- فرشة ألوان، فرشة أسنان...الخ .
- يذكر الأطفال أسماء الأشياء المعروضة عليهم.
- ترتب الأدوات بترتيب معين يشاهده الأطفال .
- يطلب الباحثة من كل طفل على حده اغماض عينيه، وبرهة، وتخفى أحد الأدوات عن الأعين.

- يفتح الطفل عينيه وينظر الى الأشياء المعروضة، وعلين ذكر اسم الشئ المختفى.
- يعزز أداء كل طفل .

٢- لعبة : إكمال الصور الناقصة :

الأدوات :

- صور لأشياء مألوفة مكتملة ، وأخرى ينقص بعض أجزائها .

الإجراءات

- تعرض الباحثة على الأطفال صورة الأشياء كاملة (فراشة - وردة - حصان - أرنب ... الخ) مع تسمية .
- تعرض على الأطفال صور لنفس الأشياء ينقص أجزاء من الصورة .
- تسأل كل طفل عن الجزء الناقص .
- يعزز أداء كل طفل .

ملحوظة :

يمكن اجراء اللعبة بعرض الصور فى عمودين العمود الأيمن به أجزاء الأشياء المذكورة والعمود الأيسر به تكملة الصور بترتيب مختلف ويطلب من كل طفل ذكر الجزء الناقص مع توصيل الجزء الأول (فى العمود الأيمن) بما يكمله من العمود الإيسر .

٣- لعبة : الأشياء التى تتمشى مع بعضها :

الأدوات :

أشياء مؤلوفة .

الإجراءات

- تعرض الباحثة أمام الأطفال أشياء مألوفة لهم (جورب - فنجان - قلم - فرشة - شاكوش - ابرة - مسمار- خيط - حذاء - طبق فنجان- ورقة - معجون - شوكة - سكينة).
- تعرض الباحثة على كل طفل أحد الأدوات (الأشياء) ، وتطلب منه البحث عن الشئ الذى يتمشى معه.
- يعزز أداء الطفل .



الفصل السابع

النتائج والتوصيات

أولاً : نتائج الدراسة .

ثانياً : توصيات الدراسة .

ثالثاً : بحوث مقترحة .



أولاً : نتائج الدراسة

اختبار صحة الفرض الأول :

نص الفرض الأول على أنه :

"توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الأداء اللغوى للمجموعتين (التجريبية والضابطة) من الأطفال المعاقين عقليا بعد تطبيق برنامج اللعب الجماعى الموجه، وتكون الفروق لصالح المجموعة التجريبية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الأداء اللغوى للمجموعتين.

جدول (٥)

دلالة الفروق بين المتوسطات للمجموعتين التجريبية والضابطة فى الأداءاللغوى بعد تطبيق البرنامج

البيان / أبعاد الأداء اللغوى	المجموعة التجريبية ن = ١٥		المجموعة الضابطة ن = ١٥		قيمة "Z" ودلالتها
	م	ع	م	ع	
الأداء السمعى اللفظى الآلى	١٢ر٤٠	١ر١٨	٣ر٨٧	٢ر٧٥	٤ر٧٠٦**
الإدراك البصرى	١٦ر٢٨	٢ر٨٧	٦ر٦٠	٣ر٦٨	٤ر٤٩٠**
التعبير بالحركة	١٥ر٤٠	١ر٩٢	٧ر١٣	٤ر٨٧	٤ر٢٧٦**
الترابط السمعى الصوتى	١٦ر٠٧	٥ر٧٥	٥ر٢٧	٢ر٧٦	٤ر٠٥٢**
التسلسل البصرى الحركى	١٦ر٤٠	٤ر٤٢	٥ر٤٠	٢ر٦١	٤ر٥٩٨**
التعبير اللفظى	١٥ر١٣	٣ر٨٠	٥ر٦٠	٢ر٠٦	٤ر٦٨٠**
التسلسل السمعى الصوتى	١٩ر٤٠	٤ر٨٤	٤ر٦٠	٣ر١٨	٤ر٦٥٥**
الترابط البصرى الحركى	١٦ر٢٧	٤ر٣٣	٦ر١٣	٢ر٥٠	٤ر٦٣٧**
الإدراك السمعى	١٧ر٤٠	٧ر٣٢	٧ر٦٧	٣ر٧٥	٣ر٣٤٨**

** دالة عند مستوى ١ر٠.

يتضح من جدول (٥) :

وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى ٠٫٠١ بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية وأطفال المجموعة الضابطة فى أبعاد الأداء اللغوى بعد تطبيق برنامج اللعب الجماعى الموجه، حيث كانت الفروق لحساب أطفال المجموعة التجريبية.

مناقشة نتائج الفرض الأول :

تشير نتائج اختبار ويلكوكسون (جدول ٥)، ومقارنة بروفيل الأداء اللغوى لكلا المجموعتين التجريبية والضابطة إلى أن الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم فى المجموعة التجريبية الذين شاركوا فى برنامج اللعب الجماعى الموجه يتفوقون فى الأداء اللغوى بكل أبعاده مقارنة بالأطفال المعاقين عقلياً فى المجموعة الضابطة، مما يؤكد فعالية اللعب الجماعى الموجه فى تحسين الأداء اللغوى لأطفال المجموعة التجريبية.

وهذه النتائج تحقق صحة الفرض الأول.

وسوف تقوم الباحثة بمناقشة هذه النتائج فى إطار النموذج الذى بنيت عليه بطاريات القدرات النفسية اللغوية المستخدمة فى الدراسة الحالية لقياس الأداء اللغوى – وهو النموذج الذى قدمه أوزجود Osgood ويتضمن ثلاث عمليات :

١- عملية التفسير أو الاستقبال : وتتمثل فى اختبار الاستقبال (الإدراك) البصرى، واختبار الاستقبال (الإدراك) السمعى.

٢- عملية الترابط : وتتمثل فى – اختبار الترابط السمعى اللغوى، واختبار الترابط البصرى الحركى.

٣- عملية التعبير : وتتمثل فى – اختبار التعبير بالحركة، واختبار التعبير اللفظى.

وتتضمن نظرية أوزجود مستويين من التنظيم :

– المستوى الأول : يتعلق بالمعنى – ويشمل الاختبارات السابقة.

– والمستوى الآخر : فهو آلى، أو آلى تتابعى – ويشمل : الاختبار السمعى اللفظى الآلى، واختبار التسلسل الصوتى، واختبار التسلسل البصرى الحركى (هدى برادة، فاروق صادق، ١٩٧٩، ٢١١-٢١٤).

وبالرجوع إلى نتائج الدراسة يتضح ما يلى :

أولاً : اختبارات الاستقبال :

تبين النتائج - جدول (٥)، أن متوسطى درجات الإدراك السمعى، والإدراك البصرى لأطفال المجموعة التجريبية هى على التوالى ٤ر١٧، ٢٧ر١٦ مقابل ٦٧ر٧، ٦ر٦ لأطفال المجموعة الضابطة.. وكانت قيمة "Z" للفروق بين المجموعتين دالة عند مستوى ٠١ر. فى كل من الإدراك السمعى والإدراك البصرى وهذا مرجعه إلى تأثير الأنشطة والألعاب المستخدمة فى برنامج الدراسة الحالية وما لها من دور فعال فى تنمية الإدراك السمعى والإدراك البصرى :

- فمن ناحية **الإدراك السمعى** : كان لأنشطة البرنامج تأثيرها على تنمية هذا الجانب، فالحوار المتبادل بين الباحثة وكل طفل على حدة، بالإضافة إلى الحوار الذى كان بين الأطفال بعضهم مع بعض من خلال الألعاب المختلفة ومنها : لعبة التعرف على الأصوات، ولعبة التعرف على الطفـل صاحب القنـاع، ولعبة الهمس، ولعبة المحادثة التليفونية، إلى جانب اللعب التمثيلى فى : لعبة المطعم، ولعبة الضيوف ... وغيرها. وهذا كله قد ساعد الطفل على الاستماع الجيد قبل أن يتكلم، وجعله يركز عند سماع الدور الذى سيؤديه ويميز ما يقال له حتى يستطيع الرد عليه - مما كان له جدواه فى تحسين مهارة الطفل المعاق عقلياً على الاستماع والإدراك السمعى، وأدى فى النهاية إلى تنمية الإدراك السمعى لدى أطفال المجموعة التجريبية الذين تعرضوا لبرنامج اللعب الجماعى الموجه على عكس أطفال المجموعة الضابطة الذين لم يتعرضوا لأنشطة البرنامج.

- ومن ناحية **الإدراك البصرى** : فإن أنشطة البرنامج التى استهدفت تنمية مهارات التمييز البصرى، وتصنيف الأشياء والكائنات كان لها قيمتها فى تنمية الإدراك البصرى، إلى جانب ما استخدمته الباحثة من صور وبطاقات ولوحات وأدوات كان يستخدمها الأطفال أو يشاهدونها ليعبروا عنها لفظيا وذلك من خلال عدة ألعاب منها : لعبة أدوات المهنيين (مَنْ يستعملنى؟)، لعبة مَنْ الصانع؟، لعبة خذ من الصندوق وتحدث، لعبة الفرز، لعبة تصنيف الطيور والحيوانات، ولعبة المطابقة، ولعبة التضاد، ولعبة الأشكال والتصميمات، ولعبة الأشياء التى تتمشى مع بعضها، ولعبة إكمال الصور الناقصة ..... إلخ. وهذه الألعاب بلاشك كان لها أثرها فى تنمية الإدراك البصرى لدى أطفال المجموعة التجريبية الذين تعرضوا لبرنامج اللعب الجماعى الموجه على عكس أطفال المجموعة الضابطة.

ثانياً : اختبارات الترابط :

يتضح من جدول (٥)، أن متوسط درجات الأطفال المعاقين عقليا فى كل من : اختبار الترابط السمعى الصوتى، واختبار الترابط البصرى الحركى كان : ١٦،٠٧، ٢٧ر١٦ لدى أطفال المجموعة التجريبية، فى حين كان متوسط درجات الاختبارين لدى أطفال المجموعة الضابطة ٢٧ر٥، ١٣ر٦.. وكان قيمة "Z" للفروق بين المجموعتين دالة إحصائياً عند مستوى ٠١ر٠ فى كلا الاختبارين لصالح أطفال المجموعة التجريبية.

وتفسر الباحثة تحسن مهارة أطفال المجموعة التجريبية فى كل من الترابط السمعى الصوتى، والترابط البصرى الحركى إلى الأنشطة والألعاب التى تضمنها برنامج الدراسة الحالية :

- فلقد تضمن برنامج اللعب الجماعى الموجه عدة أنشطة وألعاب لتنمية عملية **الترابط السمعى الصوتى أو الذاكرة السمعية** ومنها - الأغانى مثل : أغنية الطائر الصغير، وأغنية الأعداد، وأغنية مصر بلادى التى كانت الباحثة تطلب من الأطفال تكرار كل أغنية لعدة مرات وعلى فترات مختلفة، وكذا أغانى عيد الميلاد التى كانت إحدى ألعاب البرنامج، بالإضافة إلى لعبة التضاد التى تربط المعانى ببعضها مثل : «الطباشير لونه أبيض والسبورة لونها .....، الحديد ثقيل والورقة.....، بابا كبير وأنا .....»، ولاشك أن هذه الأنشطة والألعاب الجماعية كان لها دور فعال فى تنمية الترابط السمعى اللفظى لدى أطفال المجموعة التجريبية المعاقين عقليا.

- أما من ناحية الترابط البصرى الحركى : فقد اشتمل برنامج اللعب الجماعى الموجه على ألعاب وأنشطة لتنمية هذا الجانب ومنها : لعبة افتكرنى (التى كانت الباحثة تعرض فيها عدة أدوات أمام الطفل وتطلب منه إغماض عينيه ثم يتم إخفاء إحداها وتطلب من الطفل معرفة هذا الشىء الذى اختفى)، وكذلك لعبة الأشياء التى تتمشى مع بعضها، ولعبة المطابقة أو المضاهاة، إلى جانب ألعاب التصنيف : كلعبة الفرز، وتصنيف الطيور والحيوانات، ولعبة السلاطة.... وغيرها.. مثل هذه الألعاب كان هدفها مساعدة الطفل على إدراك العلاقات والربط بين الرموز البصرية - وهذا ما جعل أطفال المجموعة التجريبية المعاقين عقلياً يحرزون تقدماً فى الترابط البصرى الحركى بعد برنامج اللعب الجماعى الموجه عن أطفال المجموعة الضابطة الذين لم يتعرضوا للبرنامج.

ثالثاً : اختبارات التعبير :

يتضح من جدول (٥) ، أن متوسط درجات الأطفال المعاقين عقلياً فى كل من اختبارى التعبير اللفظى (اللغوى)، والتعبير بالحركة كان بالنسبة للمجموعة التجريبية ١٣ر١٥، ٤٠ر١٥ على التوالى، وبالنسبة للمجموعة الضابطة كان ٦٠ر٥، ٧ر١٣ فى الاختبارين .. وكانت قيمة "Z" للفروق بين المجموعتين دالة إحصائياً عند مستوى ٠١ر٠ لصالح أطفال المجموعة التجريبية .. وترجع الباحثة هذه الفروق إلى برنامج اللعب الجماعى الموجه الذى كان من أهدافه تنمية مهارة التعبير بنوعيه .

- فبالنسبة **للتعبير اللفظى** : فقد ركز البرنامج فى معظم أنشطته على عملية التواصل والتعبير اللغوى نذكر منها على سبيل المثال : لعبة وصف الملابس، لعبة المحادثة التليفونية، لعبة فهم المواقف من الصور، ولعبة الأنشطة اليومية، ولعبة خذ من الصندوق وتحدث، إلى جانب الألعاب التمثيلية لأداء الأدوار المختلفة مثل : لعبة عيد الميلاد، ولعبة المطعم، ولعبة المحادثة التليفونية، ولعبة الضيوف ... إلخ. وهى تسهم جميعا فى تنمية مهارة التعبير اللفظى لدى أطفال المجموعة التجريبية المعاقين عقلياً.
- أما بالنسبة **للتعبير بالحركة** : فقد اشتمل البرنامج على أنشطة عديدة تجعل الطفل يعبر بالحركة أو الإشارة إلى المعنى المقصود، ومنها . لعبة التعرف على صاحب القناع، لعبة مَنْ أنا؟، ولعبة أدوات المهنيين - مَنْ يستعملنى؟ (حيث كانت الباحثة تقدم صوراً للأطفال وتسأل . ما هذا؟ مَن يستعملنى؟ ماذا يصنع به؟ .. ثم تسأل كيف يفعل ذلك؟ فيمثل الطفل حركة الأداء .. وفى لعبة السوق : كان يمثل الأطفال أعمال البيع والشراء (فى وجود الأشياء أو عدم وجودها) - وكل ذلك من شأنه أن ينمى مهارة التعبير بالحركة لدى أطفال المجموعة التجريبية المعاقين عقلياً مقارنة بأقرانهم فى المجموعة الضابطة الذين لم يتعرضوا للبرنامج.

رابعاً : اختبارات مستوى التسلسل الآلى :

أوضحت نتائج جدول (٥)، أن متوسط درجات الأطفال المعاقين عقلياً فى اختبارات : الأداء السمعى اللفظى الآلى، والتسلسل السمعى الصوتى، والتسلسل البصرى الحركى كانت بالنسبة للمجموعة التجريبية ٤ر١٢، ٤ر١٩، ٤ر١٦ فى الاختبارات الثلاثة على التوالى، فى حين أنها كانت بالنسبة للمجموعة الضابطة ٨٧ر٣، ٦ر٤، ٤ر٥ فى الاختبارات الثلاثة وكانت قيمة "Z" لدلالة الفروق بين المجموعتين دالة إحصائياً عند مستوى ٠١ر٠ لصالح المجموعة التجريبية

وترجع الباحثة تفوق الأطفال المعاقين عقلياً فى المجموعة التجريبية إلى أن أنشطة البرنامج وألعابه قد أسهمت فى تنمية أبعاد الأداء اللغوى الخاصة بالاختبارات الثلاثة :

- فلقد قدم البرنامج خبرات عديدة ساعدت الأطفال على المعاقين عقلياً فى المجموعة التجريبية على تنمية **الأداء السمعى اللفظى الآلى**، منها على سبيل المثال : الأغانى والأناشيد، لعبة اكتساب المفردات وتحويل الجمل وغيرها مما كان له أثره فى تحسين الأداء السمعى اللفظى الآلى لأطفال هذه المجموعة.
- كما تضمن برنامج اللعب الجماعى الموجه أنشطة عديدة تساعد الأطفال على استعادة سلسلة المفردات والكلمات فى الأناشيد وترديدها بعد سماعها - مما كان له أثره فى تنمية **التسلسل السمعى الصوتى**.
- بالإضافة لذلك : فقد تضمن برنامج اللعب الجماعى أنشطة وألعاباً لتنمية **التسلسل البصرى الحركة** خاصة ما يتعلق منها بالذاكرة البصرية مثل : لعبة المضاهاة، وإعادة ترتيب الصور، ولعبة الأشكال والتصميمات، ولعبة افتكرنى، ولعبة الأشياء التى تتمشى مع بعضها، ولعبة إكمال الصور الناقصة... إلخ - مما أسهم بدوره فى تنمية التسلسل البصرى الحركى لدى الأطفال المعاقين عقلياً فى المجموعة التجريبية مقارنة بزملائهم فى المجموعة الضابطة الذين لم يتعرضوا لأنشطة البرنامج.

من هذا يتضح أن مستوى الأداء اللغوى بجميع أبعاده قد تحسن لدى الأطفال المعاقين عقلياً فى المجموعة التجريبية على عكس أطفال المجموعة الضابطة نتيجة لخبرات وأنشطة الألعاب الجماعية التى مروا بها فى البرنامج.

وتتفق نتائج هذا الفرض مع ما توصلت إليه دراسات كل من : كاسبى ورودر Casby & Ruder (١٩٨٣)، لى Lee (١٩٩٣)، وارين وآخرون Warien, et al. (١٩٩٤) من أن للعب دوراً هاماً فى النمو اللغوى لدى الأطفال المعاقين عقلياً.. وفى دراسات باتس ورنزاجليا Bates & Renzaglia (١٩٨٢)، كوغ Koegh (١٩٨٤)، ماكونيل وآخرون Mc Donnel, et al. (١٩٨٤)، ليتاكا وآخرون Litaka, et al. (١٩٨٧) أوضحت نتائجها أن أنشطة اللعب قد أسهمت فى اكتساب الأطفال المعاقين عقلياً المفردات والألفاظ والمعانى الدلالية.. بالإضافة لذلك : فقد أوضحت دراسات : جودوين Goodwin (١٩٨٥)، شريدان وسبرنجفيلد Sheridan & Springfield (١٩٨٧)، ريكرت وبلومكست Rickert & Bloomquist (١٩٨٨)، كو وآخرون Coe, et al. (١٩٨٧)

أوضحت هذه الدراسات أن اللعب الجماعى قد أدى إلى تحسن القدرة على التعبير الشفهى بجمل.. وأخيراً : فان دراسات كل من شريدان وسبرنجفيلد Sheridan & Springfield (١٩٨٧)، وريكر وبلومكست Rickert & Bloomquist (١٩٨٨)، برودين Brodine (١٩٩١) قد أوضحت أن برامج اللعب قد أسهمت فى تحسن مهارات التواصل اللغوى.

ويشير رمضان القذافى (١٩٩٦، ١٨٤) إلى أن اللعب أداة هامة ونشاطاً هادفاً يساعد على تنمية الأطفال المعاقين عقلياً، ويساهم فى عمليات التعلم واكتساب الخبرات الجديدة.. كما يشير إلى مجموعة من الشروط التى يجب مراعاتها فى لعب الأطفال المعاقين عقلياً منها :

١- أنه يجب تعزيز (تدعيم) مكانة اللعب لدى الأطفال المعاقين عقلياً وتوفير الفرص لممارسته.

٢- أن تتناسب أنشطة اللعب مع مستوى نمو ومهارات الطفل المعاق عقلياً.

٣- أن اللعب الجماعى يساعد الطفل على تنمية مهاراته اللغوية والاجتماعية ويستثير العمليات المناسبة لمواصلة النمو والتطور.

٤- أن التقليد والمحاكاة فى اللعب تسهم فى إكساب الطفل المهارات اللازمة لنموه.

ولقد راعت الباحثة مثل هذه الشروط عند بناء محتوى البرنامج، كما تضمن عدة فنيات سلوكية لتنمية المهارات اللغوية لدى أطفال المجموعة التجريبية المعاقين عقلياً مما أدى إلى ظهور فعالياته فى تحسين الأداء اللغوى بكل أبعاده.

اختبار صحة الفرض الثانى :

نص الفرض الثانى على أنه :

"توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الأداء اللغوى لأطفال المجموعة التجريبية المتخلفين عقلياً قبل تطبيق برنامج اللعب الجماعى الموجه ومتوسط درجاتهم بعده، وتكون الفروق لصالح القياس البعدى".

وللتحقق من صحة هذا الفرض فقد تم استخدام اختبار ويلكوكسون للفروق بين متوسطات درجات الأداء اللغوى للمجموعة التجريبية قبل وبعد برنامج اللعب الجماعى الموجه.

وفيما يلى توضيح ذلك :

جدول (٦)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في أبعاد الأداء اللغوى قبل وبعد برنامج اللعب الجماعى الموجه

البيان / أبعاد الأداء اللغوى	القياس القبلى		القياس البعدى		عدد الفروق الموجبة بين القياسين	قيمة "Z" ودلالتها
	م	ع	م	ع		
الأداء السمعى اللفظى الآلى	٧ر٧٣	٤ر٩٥	١٢ر٤٠	١ر١٨	١٢	٢ر٤٨١**
الإدراك البصرى	٩ر٦٠	٣ر٥٢	١٦ر٢٨	٢ر٨٧	١٥	٣ر٤٠٨**
التعبير بالحركة	٧ر٨٧	٣ر٨٥	١٥ر٤٠	١ر٩٢	١٥	٣ر٤٠٨**
الترابط السمعى الصوتى	٦ر٧٣	٤ر٧٠	١٦ر٠٧	٥ر٧٥	١٤	٢ر٩٨٢**
التسلسل البصرى الحركى	٧ر٠٧	٣ر٨٥	١٦ر٤٠	٤ر٤٢	١٥	٣ر٤٠٨**
التعبير اللفظى	٨ر٨٠	٤ر٨٦	١٥ر١٣	٣ر٨٠	١٣	٢ر٦٣٧**
التسلسل السمعى الصوتى	١١ر٧٣	٦ر١٨	١٩ر٤٠	٤ر٨٤	١٤	٣ر٢٣٧**
الترابط البصرى الحركى	٧ر٠٧	٤ر٩٦	١٦ر٢٧	٤ر٣٣	١٢	٣ر٠٧٥**
الإدراك السمعى	١٢ر٩٣	٨ر٨٤	١٧ر٤٠	٧ر٣٢	١٠	١ر٤٤٤**

** دالة عند مستوى ١ر٠.

يتضح من الجدول (٦) ما يلى ·

وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ١ر٠ بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية المعاقين عقلياً فى الأداء اللغوى بجميع أبعاده قبل تطبيق برنامج اللعب الجماعى الموجه ومتوسط درجاتهم بعده، وكانت الفروق لحساب الأداء البعدى.

مناقشة نتائج الفرض الثانى :

يتضح من نتائج جدول (٦)، وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ١ر٠ بين متوسطات الأداء اللغوى (بجميع أبعاده) لدى أطفال المجموعة التجريبية فى القياس القبلى (قبل تطبيق برنامج اللعب الجماعى الموجه) ومتوسطات درجات نفس المجموعة فى القياس البعدى.. وكانت الفروق لحساب الأداء اللغوى البعدى.

وهذه النتائج تحقق صحة الفرض الثانى.

وترجع الباحثة وجود فروق فى الأداء اللغوى القبلى والبعدى وتفوق المعاقين عقلياً فى المجموعة التجريبية فى جميع أبعاد الأداء اللغوى البعدى إلى ما تضمنه برنامج اللعب الجماعى الموجه من أنشطة ترتبط بتنمية المهارات اللغوية العشرة، حيث وصلت هذه الأنشطة إلى ثلاثين نشاطا (أو لعبة) تم تطبيقها خلال عشرة أسابيع يومياً، وتم تنظيم المواقف الفردية والجماعية التى تسهم فى تحسين المهارات اللغوية المختلفة والتى أهمها : ألعاب للتعرف على الأصوات، الأغانى والأناشيد، وألعاب لإكساب الأطفال المفردات والتراكيب اللغوية، والتعرف على المهن وأدوات المهنيين، ووصف الملابس، والتعرف على الألوان والاستخدامات، إلى جانب ألعاب المحادثات التليفونية والألعاب التمثيلية ولعب الأدوار (المطعم، الضيوف، عيد الميلاد)..وما إلى ذلك - وكل هذه الأنشطة تنمى التفاعل اللفظى والتعبير عن النفس فى المواقف الحياتية ومهارات الاستماع والفهم ... وغيرها من المهارات اللازمة للنمو اللغوى لأطفال المجموعة التجريبية بعد الانتهاء من برنامج اللعب الجماعى الموجه - مما يدل على فعالية هذا البرنامج فى تحسين الأداء اللغوى للأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة من تأكيد تأثير البرامج التدريبية فى تحسين الأداء اللغوى لدى الأطفال المعاقين عقلياً سواء ما يتعلق منها بمهارة التعبير الشفهى مثل : دراسة كورمير Cormier (١٩٨٠)، حسناء الحمزاوى (١٩٨٤)، جودبان Goodban (١٩٨٥)، فلدمان وآخرون Feldman, et al.، ويتحسن اللغة الاستقبالية كما ظهر فى دراسة بوتشر Bucher (١٩٨٣)، ودراسة إيزيل وجولد شتين Ezell & Goldstein (١٩٨٩)، وزيادة حجم الحصيلة اللغوية والمفردات كما أوضحت دراسة ليلى كرم الدين (١٩٩٥)، ودراسة مواهب إبراهيم، نعمة مصطفى (١٩٩٥).

كذلك تتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة كل من كاسبى وروډر Casby & Ruder (١٩٨٣)، لـى Lee (١٩٨٣)، واريـن وآخـرون .Warien et al (١٩٩٤) التى أكدت فعالية اللعب فى تحسين الأداء اللغوى بصفة عامة. كما تتفق مع ما أكدته دراسات باتس ورنزاجليا Bates & Renzaglia (١٩٨٢)، ليتاكا وآخرون .Litaka et al (١٩٨٧) من تأثير اللعب فى اكتساب المعاقين عقلياً المفردات والألفاظ والمعانى الدلالية. بالإضافة لذلك : فإن نتائج الدراسة الحالية تتفق مع دراسات كوخ Keogh (١٩٨٤)، ماكونيل وآخرون Mc Donnel et al. (١٩٨٤)، جودوين Goodwin (١٩٨٥) شريدان وسبرنجفيلد Sheridan & Springfield (١٩٨٧)، ريكرت وبلومكست Rickert & Bloomquist

(١٩٨٨)، كو وآخرون .Coe et al (١٩٨٧) التى أكدت على إسهام اللعب فى تحسين القدرة على التعبير الشفهى بجمل. كما تتفق نتائج الدراسة الحالية كذلك مع دراسات شريدان وسبرنجفيلد Sheridan & Springfield (١٩٨٧)، برودين Brodine (١٩٩١) التى أظهرت أهمية برامج اللعب الجماعى الموجه فى تحسين مهارات التواصل اللغوى لدى الأطفال المعاقين عقلياً.

ولقد أوضح فتحى عبدالرحيم (١٩٨١، ٢٩٥) أهمية استخدام مسميات الأشياء لتنمية المفاهيم لدى الأطفال المعاقين عقليا، وتدريبهم على الاستخدام الصحيح لها قبل تعلمها وذلك لتنمية المفاهيم لديهم. كما أكد عبدالسلام عبدالغفار ويوسف الشيخ (١٩٨٥، ٧٧) على أهمية تحسين الأداء اللغوى للمعاقين عقلياً حيث أشارا إلى أن «من الأغراض الهامة لتربية هؤلاء الأطفال هو إكسابهم حصيلة وظيفية من الألفاظ وتدريبهم على النطق السليم- لذا : لابد أن تتضمن برامج تربية الأطفال المعاقين عقليا برامج اللغة العلاجية وذلك لما للغة من أهمية فى حياة الطفل».

وأشار ف. ج كروكشانك (١٩٧١، ١٥٩) إلى أهمية البرامج التربوية التى تسهم فى زيادة الحصيلة اللغوية للأطفال المعاقين عقلياً، ومساعدة الطفل على الوقوف على الكلمات الجديدة وتعلمها، والاستماع إلى التوجيهات واتباعها، إلى جانب تشجيع الأنشطة والبرامج التربوية التى تساعد الأطفال المعاقين عقلياً على التعبير عما فى الفكر وتخصيص أوقاتاً معينة للمحادثة وسرد القصص، وخلق المواقف التى يلعب فيها الطفل دوراً تمثيلياً، وكذلك سرد الأزجال واللعب بالأراجوز، والعمل على تشجيع المحادثة بين الأطفال.

وترى الباحثة : أن اندماج الأطفال المعاقين عقلياً (بالمجموعة التجريبية) فى أنشطة اللعب الجماعى الموجه قد أسهم فى زيادة المفردات وتنمية مهارات الطفل اللغوية كالتمييز السمعى، والذاكرة السمعية، واكتساب المعانى، والفهم، والتعبير اللغوى، والتراكيب اللغوية ... وغيرها من المهارات اللغوية. الأمر الذى أدى بدوره إلى زيادة مقدرتهم فى التواصل اللغوى مع الآخرين وظهر فى تحسن مستوى الأداء اللغوى بجميع أبعاده لدى أطفال المجموعة التجريبية بعد انتهاء برنامج اللعب الجماعى الموجه.

اختبار صحة الفرض الثالث :

نص الفرض الثالث على أنه :

"توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات السلوك التكيفي النمائي لأطفال المجموعة التجريبية المعاقين عقلياً قبل تطبيق برنامج اللعب الجماعي الموجه ومتوسط درجاتهم بعده، وتكون الفروق لصالح القياس البعدي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض فقد تم استخدام اختبار ويلكوكسون للفروق بين متوسطات درجات السلوك التكيفي لأطفال المجموعة التجريبية قبل وبعد برنامج اللعب الجماعي الموجه.

جدول (٧)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في أبعاد السلوك التكيفي النمائي قبل وبعد برنامج اللعب الجماعي الموجه

البيان / السلوك التكيفي النمائي	القياس القبلي		القياس البعدي		عدد الفروق الموجبة بين القياسين	قيمة "Z" ودلالتها
	م	ع	م	ع		
التصرفات الاستقلالية	٣٧ر٥٣	٦ر٣٥	٤٢ر٠٧	٤ر٢٣	١٣	٣ر١٨١**
النمو الجسمي	١٥ر٠٠	٤ر٦١	١٧ر٥٣	٢ر٥٦	٩	١ر٤٧٧
النشاط الاقتصادي	٤ر١٣	٢ر٨٥	٧ر٥٣	٢ر٠٧	١١	٢ر٩٠٣**
النمو اللغوي	١٣ر٥٣	٤ر٧	١٧ر٤٠	٢ر٨٧	١٢	٣ر٠٤٠**
مفهوم العدد والوقت	٢ر٣٣	١ر٤٥	٥ر٦٠	٢ر١٠	١٣	٣ر١٨٠**
الأعمال المنزلية	٢ر٤٠	١ر٧٦	٥ر٠٠	١ر٨٩	١٣	٢ر٨٤٠**
النشاط المهني	٣ر١٣	١ر٨٧	٥ر١٣	٢ر٠٧	١١	٢ر١٣٠**
التوجيه الذاتي	٧ر١٣	٢ر٣٩	٩ر٧٣	٢ر٢٥	١٢	٣ر٠٤٠**
المسئولية	٠ر٤٧	٠ر٦٤	٢ر٣٣	١ر٠٥	١٣	٣ر١٨٠**
التطبيع الاجتماعي	٩ر١٣	١ر٨١	١٢ر٤٧	١ر٨١	١٢	٣ر١٢٠**

** دالة عند مستوى ٠١ر٠

يتضح من جدول (٧) :

وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى ٠١ر٠ بين متوسطات درجات السلوك التكيفي النمائي لأطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي عدا النمو الجسمي.. وكانت الفروق لحساب القياس البعدي.

مناقشة نتائج الفرض الثالث :

يتضح من نتائج جدول (٧)، وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠١ر٠ بين متوسطات درجات السلوك التكيفى النمائى (ماعدا النمو الجسمى) لدى أطفال المجموعة التجريبية فى القياس القبلى (قبل تطبيق برنامج اللعب الجماعى الموجه) ومتوسطات درجات نفس المجموعة فى القياس البعدى وكانت الفروق لحساب القياس البعدى.. وهذه النتائج تشير إلى تحسن السلوك التكيفى النمائى لأطفال هذه المجموعة بعد البرنامج **مما يحقق معه صحة الفرض الثالث.**

ولما كانت متوسطات درجات الأداء اللغوى قد تحسنت تبعاً لبرنامج اللعب الجماعى الموجه، فهذا يدل على انعكاس تحسن الأداء اللغوى لأطفال المجموعة التجريبية المعاقين عقلياً على تحسن السلوك التكيفى النمائى لديهم.

وترى الباحثة تفسيراً لهذه النتائج : أن جميع الأنشطة الخاصة باللعب الجماعى الموجه المستخدمة فى برنامج الدراسة الحالية وما تضمنه من خبرات تفاعلية لفظية وغير لفظية، ومهارات التعبير اللغوى والتفاعل الجماعى كان لها أهميتها فى تنمية السلوك التكيفى لأطفال المجموعة التجريبية خاصة المهارات الاستقلالية، والنشاط الاقتصادى، ومفهوم العدد والوقت، والأعمال المنزلية، والنشاط المهنى، والتوجيه الذاتى، والمسئولية، والتطبيع الاجتماعى :

- فمن ناحية **التصرفات الاستقلالية** : كان متوسط درجات القياس القبلى ٥٣ر٣٧ فى حين كان فى القياس البعدى ١٦ر٤٢. فلقد أدى تحسن الأداء اللغوى إلى تحسن مهارات الطفل وسلوكه المستقل وأمكنه السيطرة على مهارات الأكل وقضاء الحاجة بنفسه والنظافة الشخصية والمظهر العام والعناية بالملابس والتنقل. ولعل التقدم فى هذا المجال يرجع إلى قدرة الطفل على التعبير اللغوى والفهم الناتج عن فعاليات البرنامج.
- ومن ناحية **النشاط الاقتصادى** : فلقد كان متوسطا أداء المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى ١٣ر٤، ٥٣ر٧ على التوالى مما يدل على تحسن فى هذا النشاط. حيث أدى تحسن الأداء اللغوى إلى تحسن مهارة الطفل فى النشاط الاقتصادى المرتبط بممارسة البيع والشراء وتداول النقود. وقد ارتبط ذلك ببعض أنشطة البرنامج مثل : لعبة التسوق، المطعم، وكيف يتعامل الطفل بالنقود فى كل منهما.
- أما **مفهوم العدد والوقت** : فقد كان متوسطا درجات أطفال المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى ٣٣ر٢، ٦٠ر٥ على التوالى.. وهذا يدل على تحسن

فهم الطفل لها تبعاً لأنشطة البرنامج وألعابه التى منها : نشيد الأعداد، ولعبة الأنشطة اليومية، وأيضاً فى الألعاب التمثيلية كلعبة التسوق والمطعم كان يتم تداول مفاهيم تتعلق بالأعداد مما كان له أثره فى إدراك الطفل لمفاهيم العدد والوقت - وهذا ما ظهر فى القياس البعدى.

- وفيما يتعلق **بالأعمال المنزلية والنشاط المهنى** : كان متوسطا درجات القياس القبلى فيهما ٤٠ر٢، ١٣ر٣ وفى القياس البعدى كان ٠٠ر٥، ١٣ر٥ مما يدل على تحسن مهارة الطفل فى أداء الأعمال وعاداته، وقد ارتبط ذلك بتحسن الأداء اللغوى وإدراك الطفل للمواقف المختلفة مما ساعده على فهم التعليمات وأداء الأعمال المرتبطة بها.
- وبالنسبة **للتوجيه الذاتى والمسئولية** : كان متوسطا درجات القياس القبلى فيهما ٠٧ر٧، ٤٦٧ر٠، وفى القياس البعدى كان ٧٣ر٩، ٣٣ر٢ مما يدل على تحسن قدرة الطفل المعاق عقلياً فى القيام بالأعمال أو الأنشطة التى توكل إليه وإنجازها بأقل توجيه، مع الاستعداد للقيام بأى عمل يوكل إليه. ولعل ذلك راجع إلى اضطلاع أطفال المجموعة التجريبية بأنشطة وأدوار محددة كان يقوم بها كل طفل مع زملائه فى كل لعبة (خاصة الألعاب التمثيلية) ويلتزم كل طفل بالدور المنوط به مما عوده المسئولية والتوجيه الذاتى فى سلوكه.
- وفيما يتعلق بجانب **التطبيع الاجتماعى والتنشئة الاجتماعية** كان متوسطا درجات القياسين القبلى والبعدى ١٣ر٩، ٤٧ر١٢ مما يدل على تحسن قدرة أطفال المجموعة التجريبية على التفاعل الاجتماعى مع الآخرين، والمشاركة فى الأنشطة الاجتماعية وتعميق الشعور بالآخرين من المحيطين بهم نظراً لفاعليات اللعب الجماعى، وتفاعل الأطفال مع بعضهم البعض والتعاون فى إنجاز أدوارهم بنجاح مما عمق معه المشاعر الاجتماعية ونمى الإحساس بالإنتماء للجماعة.
- أما فيما يتعلق **بالنمو الجسمى** : فقد كان متوسطا درجات أطفال المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى ٠٠ر١٥، ٥٣ر١٧، وعلى الرغم من تحسن قدرة الطفل على أداء الواجبات والمهارات المرتبطة بالنواحى الجسمية، إلا أن الفروق لم تكن دالة إحصائياً. وقد يرجع ذلك إلى أن معظم المعاقين عقلياً من فئة القابلين للتعلم يقاربون الأسوياء فى معدل النمو الجسمى ويتبعون نفس المعدل فى النمو تقريباً (فاروق صادق : ١٩٧٨، ٢٢٢)، ويرى عبدالسلام عبدالغفار ويوسف الشيخ (١٩٨٥، ٦٧) : أن هؤلاء الأطفال المعاقين عقليا (القابلين للتعلم) يصلون فى نموهم الجسمى والحركى إلى مستوى قريب من مستوى الأطفال العاديين، وذلك فيما عدا الحالات التى ترجع فيها الإعاقة العقلية

إلى إصابات فى الجهاز العصبى المركزى - ففى هذه الحالات غالبا ما يصاحبها اضطراب فى المهارات الحركية،. ولذا : فإن النمو الجسمى والحركى يعد أحد النواحى التى يجب أن نرعاها ونستغلها استغلالاً صحيحاً للارتقاء بالصحة النفسية للطفل المعاق عقلياً وإتاحة الفرص لتفاعله مع غيره لتنمية ثقته بنفسه وانتمائه وتحقيق التوافق الاجتماعى بطريقة أفضل (فاروق صادق : ١٩٧٨، ٢٢٧). ومن ثم فقد اعتمدت الباحثة فى برنامج اللعب الجماعى الموجه على كثير من الأنشطة الحركية التى يؤديها الأطفال بطريقة جماعية.

مما سبق يتضح :

أن برنامج اللعب الجماعى الموجه قد أدى وظيفة مزدوجة هى تحسن الأداء اللغوى وتحسن السلوك التكيفى النمائى.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة فى وجود علاقة بين تحسن الأداء اللغوى وتحسن السلوك التكيفى لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم حيث أظهرت دراسة وينج Wing (١٩٨٢) انعكاس تحسن الأداء اللغوى على تحسن القدرة على التفاعل الاجتماعى لدى المعاقين عقلياً، وأظهرت دراسة باتس ورنزاجليا Bates & Renzaglia (١٩٨٢) تأثير تحسن الأداء اللغوى على اكتساب الأطفال المعاقين عقلياً مهارات قضاء وقت الفراغ، وأظهرت دراسة ماكونيل وآخرون Mc Donnel (١٩٨٤) تأثير اللغة على تنمية مهارات الشراء، وأوضحت دراسات جودوين Goodwin (١٩٨٤)، شريدان وسبرنجفيلد Sheridan & Springfield (١٩٨٧)، شيرمان وآخرون Sherman, et al (١٩٩٢) أثر تنشيط اللغة عند المعاقين عقلياً على اكتساب المهارات الاجتماعية. كما أظهرت دراسات : ريكرت وبلومكست Rickert & Bloomquist (١٩٨٨)، فاين وآخرون Fein, et al. (١٩٩٥) أثر اللعب والتحسن اللغوى على اكتساب الأطفال المعاقين عقلياً العلاقات الاجتماعية المتبادلة وزيادة الفهم الاجتماعى.

وهكذا : يؤدى اللعب الجماعى إلى تحسن الأداء اللغوى الذى ينعكس بدوره على السلوك التكيفى للطفل.

وهذه النتائج تتفق مع ما ذهبت إليه نظريات التعلم من انتقال أثر التدريب Transfer of training على عمل معين فى أداء الفرد لعمل آخر لاحق، وهو ما يطلق عليه الانتقال الموجب (فؤاد أبوحطب، آمال صادق : ١٩٨٠، ٤٣٣).

ويشير محمد عبدالمؤمن (١٩٨٦، ١٦٩) إلى «ضرورة ربط أنشطة الطفل المعاق عقلياً باللعب – فاللعب وسيلة تعليمية تجمع بين التسلية والرفاهية من ناحية، وتعميق إدراك الطفل المعاق عقلياً بالأدوار الاجتماعية والأنشطة المختلفة، فضلاً عن اكتساب المهارات والخبرات والأدوار الاجتماعية عن طريق التمثيل التلقائي الذي أثبتت التجربة جدواه مع أطفال هذه الفئة نظراً لصعوبة فهم تلك الخبرات والأدوار الاجتماعية عن طريق الحديث العادي».

هذا، ولقد أوضح كثير من الباحثين أهمية اللعب في تحقيق التوافق الاجتماعي : فانخرط الطفل في مناشط اللعب تكسبه الجرأة والشجاعة والثقة بالنفس في مواجهة المواقف المختلفة (فخرية الطائي : ١٩٨١، ٧٧). كما يعتبر اللعب مخرجاً هاماً وعلاجاً لمواقف الإحباط التي يمر بها الأطفال، ويعتبر وسيلة هامة للكشف عن عالم الطفل، ووسيلة لتعرفه على ذاته وعلى عالمه، ويمهد عنده سبل بقاء الذات المتكاملة (عفاف اللبابيدي، عبدالكريم خلايلة : ١٩٩٣، ٨-٩). والطفل عندما يلعب فإنه يمارس سلوك الكبار الراشدين، ويمارس دوره الذي ينتظره في المستقبل، ومن خلال اللعب مع الآخرين ينمي قدرته على التواصل والتوافق (أحمد بلقيس، توفيق مرعي : ١٩٨٢، ٢٢). بالإضافة لذلك : فإن اللعب يساعد الطفل على تفريغ رغباته المكبوتة مما ينتج عنه تطهير جهازه النفسي وتحقيق توافقه (سوزانا ميلر : ١٩٨٧، ٢٣).

وترى الباحثة : أن برنامج اللعب الجماعي الموجه المستخدم في الدراسة الحالية قد أسهم – من خلال تنمية الأداء اللغوي – في تحسن السلوك التكيفي النمائي لدى الأطفال المعاقين عقلياً في المجموعة التجريبية فيما يتعلق بتصرفات الطفل الاستقلالية، ونشاطه الاقتصادي، وأدى إلى تنمية مفهوم العدد والوقت لديه، ومكن الطفل من القيام بالأعمال المنزلية والنشاط المهني بطريقة أفضل مما كان عليه قبل البرنامج، كما نتج عن تحسن الأداء اللغوي تحسن قدرة الطفل على الاضطلاع بالمسئولية الشخصية والتوجيه الذاتي. ومرجع ذلك إلى إحساس الطفل بالنجاح في التعبير عن حاجاته ورغباته الشخصية بسهولة، وأصبح بعد البرنامج أكثر كفاءة وقدرة على التفاعل في محيطه الاجتماعي مما عزز ثقته بنفسه وشجعه على التعبير عن مطالبه البسيطة. والنجاح يؤدي دائما إلى مزيد من النجاح والتقدم في السياق الاجتماعي – وهذا ما انعكس بدوره على زيادة معدل السلوك التكيفي النمائي للأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم في المجموعة التجريبية بعد انتهاء إجراءات برنامج اللعب الجماعي الموجه.

اختبار صحة الفرض الرابع :

نص الفرض الرابع على أنه :

"لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية المعاقين عقلياً فى الأداء اللغوى بعد انتهاء برنامج اللعب الجماعى الموجه مباشرة ومتوسط درجات أدائهم اللغوى بعد مرور شهر من المتابعة".

وللتحقق من صحة هذا الفرض : تم استخدام اختبار ويلكوكسون للفروق بين المتوسطات فى قياس الأداء اللغوى البعدى والقياس التتبعى للمجموعة التجريبية .

وفيما يلى توضيح ذلك.

جدول (٨)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأداء اللغوى فى القياسين البعدى والتتبعى (بعد مرور شهر من المتابعة) لأطفال المجموعة التجريبية

البيان / ابعاد الأداء اللغوى	القياس البعدى		القياس البعدى		عدد الفروق الموجبة بين القياسين	قيمة "Z" ودلالتها
	م	ع	م	ع		
الأداء السمعى اللفظى الآلى	١٢ر٤٠	١ر١٨	١٢ر٣٣	١ر٤٠	٧	٠ر١٧٥
الإدراك البصرى	١٦ر٢٧	٢ر٨٧	١٧ر٣٣	٣ر٧٠	١٠	٠ر٨٢٤
التعبير بالحركة	١٥ر٤٠	١ر٩٢	١٨ر١٣	٤ر٤٢	٩	٢ر٣١٢**
الترابط السمعى الصوتى	١٦ر٠٧	٥ر٧٥	١٦ر٨٠	٤ر٠٦	٨	٠ر٨٥٢
التسلسل البصرى الحركى	١٦ر٤٠	٤ر٤٢	١٦ر٠٠	٤ر٩٣	٧	٠ر١٥٧
التعبير اللفظى	١٥ر١٣	٣ر٨٠	١٥ر٢٠	٢ر٣١	٧	٠ر٥٣٤
التسلسل السمعى الصوتى	١٩ر٤٠	٤ر٨٤	١٩ر٦٠	٥ر٣٣	٥	٠ر٢٢٢
الترابط البصرى الحركى	١٦ر٢٧	٤ر٣٣	١٨ر٩٣	٤ر٥٦	١٠	١ر٥٦٢*
الإدراك السمعى	١٧ر٤٠	٧ر٣٢	٢٢ر٣٣	٥ر٦٩	١٢	٢ر١١٥**

** دالة عند مستوى ٠١ر٠

* دالة عند مستوى ٠٥ر٠

مناقشة نتائج الفرض الرابع :

١- أظهرت نتائج جدول (٨) ، عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات الأطفال المعاقين عقلياً في المجموعة التجريبية في القياسين البعدى والتتبعى فى كل من : **الأداء السمعى - اللفظى الآلى، والإدراك البصرى، الترابط السمعى الصوتى، التسلسل البصرى الحركى، التعبير اللفظى، التسلسل السمعى الصوتى..**

وهذه النتائج تحقق صحة الفرض الرابع بالنسبة لهذه الأبعاد الخاصة بالأداء اللغوى.

وتفسر الباحثة عدم وجود فروق فى القياسين البعدى والتتبعى لبعض أبعاد الأداء اللغوى بأن ذلك يدل على استمرار فعالية برنامج *اللعب الجماعى الموجه* فى تحسن *الأداء اللغوى* لأطفال المجموعة التجريبية المعاقين عقلياً بعد مرور شهر من توقف إجراءاته وهذا ما لمسته الباحثة أثناء التطبيق التتبعى حيث وجدت أن الأطفال مازالوا محتفظون فى ذاكرتهم بالأغانى والأناشيد التى تم تدريبهم عليها مثل : نشيد مصر بلادى، وأغنية الأعداد، ونشيد الطائر الصغير، وأغانى عيد الميلاد، مما يعنى أن الألعاب الجماعية التى تضمنها البرنامج كان لها دوراً فعالاً فى استمرارية *الأداء اللغوى* بعد تحسنه وعدم نكوصه إلى مستوى أدنى.

وتشير هذه النتيجة إلى ثبات سلوك أطفال المجموعة التجريبية فى ممارساتهم اللغوية. وهذا ما أكدته دراسات كل من : فيوليت فؤاد (١٩٩٢)، أسماء عبدالله (١٩٩٥) من أن التدريب العملى المتكامل للأطفال المعاقين عقلياً (القابلين للتعلم) يساعدهم على القيام بالأعمال التى سبق تدريبهم عليها، كما يمكنهم من القيام بأعمال مشابهة لها. كما يتفق ذلك مع ما ذهبت إليه نظريات التعلم فى وصف منحنى التعلم من أن المنحنى فى بداية التدريب يكشف عن تحسن واضح فى معدل الأداء، ثم تظهر فى وسط المنحنى مرحلة لا يطرأ فيها تحسن ظاهر فى الأداء بالرغم من استمرار الممارسة ويطلق على هذه المرحلة مصطلح الهضبة، وفى نهاية المنحنى لا يستمر التحسن إلى مالا نهاية لأن المفحوص يكون قد وصل إلى مستوى الإتقان الذى تؤهله إليه قدراته وهو ما يطلق عليه الحد الفسيولوجى أى أنه يصل إلى درجة الثبات فى السلوك الذى تدرب عليه (فؤاد أبوحطب، أمال صادق ١٩٨٠، ١٤٥-١٥٣)

وهذا ما حدث مع أطفال المجموعة التجريبية حيث لم يتغير مستوى الأداء اللغوى تغيراً ملموساً بين القياس البعدى والقياس التتبعى

٢- أما بالنسبة **للتعبير بالحركة والإدراك السمعى** فقد كان متوسطا درجات

أطفال المجموعة التجريبية فى القياس البعدى ١٥,٤، ١٧,٤ على التوالى، وفى القياس التتبعى كان المتوسطان : ١٨,١٣، ٢٢,٣٣ وكانت الفروق لحساب القياس التتبعى، وهذا يدل على وجود تحسن فى مهارة التعبير بالحركة والإدراك السمعى بعد مرور شهر من المتابعة عما كانت عليه بعد انتهاء برنامج اللعب الجماعى الموجه. وقد يرجع ذلك إلى تقدم مهارات الطفل فى الفهم وإدراك المعانى والتمييز السمعى والذاكرة السمعية وهى مهارات أساسية تسهم فى التعبير بالحركة والإدراك السمعى، وهما جانبان هامان من جوانب الأداء اللغوى ويثبت فعالية برنامج اللعب الجماعى الموجه فى تحسين هذا الأداء.

وترى الباحثة : أن الأنشطة التى يتضمنها برنامج اللعب الجماعى الموجه كان يطلب من الطفل الإجابة عن بعض مهامها، وفى اللعب التمثيلى (السوق، المطعم، الضيوف، عيد الميلاد، المحادثة التليفونية) كان الطفل يؤدى فيها بعض الأدوار من خلال مشهد تمثيلى حركى ويتظاهر فى الأداء، وفى مثل هذه المواقف يعبر الطفل بالحركة مرة وبالكلام مرة أخرى، ويستمع إلى زملائه، ويحاول الطفل فهم دوره كى يستطيع التعبير عنه. ولعل ذلك ما أدى إلى استمرار التحسن فى الأداء اللغوى من خلال بعدى التعبير بالحركة والإدراك السمعى.

وفى ذلك يشير سرجيو سبينى (١٩٩١، ١٢٢-١٢٣) إلى أن اللعب هو أولى خطوات لغة الطفل - تلك اللغة التى تترجم لها الحركات وتعبيرات الوجه والأصوات والضوضاء وصيحات التعجب، ويتحول الطفل شيئاً فشيئاً إلى اللعب التمثيلى الذى يعبر فيه عن حاجاته الخاصة ودخيلة نفسه عن طريق لغات متعددة كالحركات، والبانتومايم والكلمات والعبارات.

٣- أما عن الترابط البصرى الحركى : فقد أوضحت النتائج أن متوسطى درجات أطفال المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى كانا : ١٦,٢٧، ١٨,٩٣ على التوالى وكانت الفروق دالة لحساب القياس التتبعى مما يدل على استمرار تحسن الترابط البصرى الحركى.

وترجع الباحثة استمرار التحسن فى الترابط البصرى الحركى إلى أن أنشطة البرنامج وألعابه قد أسهمت فى ربط المثيرات البصرية بالوظيفة التى يؤديها كل مثير.. فلقد استخدمت الباحثة كثيراً من الأدوات الفعلية كالتليفون والأقلام، والكور، والملاعق، والأطباق، والأكواب ... وغيرها لتنفيذ ألعاب البرنامج، كما استخدمت الصور والرسوم والملصقات لتوضيح المعانى حتى تساعد الطفل على التعبير والتحدث سواء فى اللعب اللغوى أو اللعب التمثيلى، كما كان يطلب من الأطفال التعرف على الأشياء واستخداماتها. فعندما يعرض عليهم (التليفون) فإن الطفل

يتعرف عليه، ويتعرف على وظيفته، ويبدأ الموقف التمثيلي لحديث طفلين مع بعضهما. والطفل يدرك أن "الطباشير" نكتب به على السبورة ولا نكتب بالقلم الرصاص.. وفي أدوات المهنيين (مَنْ يستعملني؟) كان الطفل يدرك أن الذي يستخدم السماعة هو الطبيب، والذي يستخدم المنشار هو النجار... إلخ. فالطفل يربط بين الصورة وصاحبها. وهذا ما كان له أثره في استمرار فعالية البرنامج في تحسن الترابط البصري الحركي لدى أطفال المجموعة التجريبية بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج.

ملخص نتائج الدراسة :

استهدفت الدراسة الحالية التعرف على أثر اللعب الجماعي الموجه في تحسين الأداء اللغوي لدى الأطفال المعاقين عقلياً.. وبعد تطبيق برنامج اللعب الجماعي الموجه (الذي أعدته الباحثة) توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً في الأداء اللغوي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة وكانت الفروق لصالح أطفال المجموعة التجريبية.. كما تمت مقارنة أداء المجموعة التجريبية بنفسها في القياسين القبلي والبعدي وكانت الفروق بين الأداء اللغوي للقياسين دالة إحصائياً لصالح القياس البعدي وهذا يدعم فعالية برنامج اللعب الجماعي الموجه.. كما تم اختبار أثر انعكاس التحسن في الأداء اللغوي على تحسن السلوك التكيفي لأطفال المجموعة التجريبية حيث تمت مقارنة القياس القبلي والقياس البعدي لهذا السلوك وكانت الفروق دالة إحصائياً لصالح القياس البعدي مما يشير إلى تحسن السلوك التكيفي بعد برنامج اللعب الجماعي الموجه.

وأخيراً تم التأكد من مدى استمرار فعالية البرنامج بمقارنة الأداء اللغوي البعدي، والأداء اللغوي بعد مرور شهر من المتابعة بعد توقف إجراءاته، ولم توجد فروق دالة إحصائياً إلا في التعبير بالحركة، والإدراك السمعي، والترابط البصري الحركي التي كانت الفروق فيها لصالح القياس التتبعي مما يدعم فعالية اللعب الجماعي الموجه في تحسين الأداء اللغوي لدى الأطفال المعاقين عقلياً.

ثانياً: توصيات الدراسة

فى ضوء إجراءات الدراسة الحالية وما توصلت إليه الباحثة من نتائج وما قدمته من تفسيرات، وما واجهته من مشكلات خلال تطبيق إجراءات الدراسة الميدانية، فإننا نعرض فيما يلى بعض التوصيات التربوية فى مجال الاهتمام بذوى الاعاقة الذهنية.

أولاً : فى مجال التربية الخاصة :

١- ضرورة اهتمام كليات التربية بإنشاء قسم للتربية الخاصة لإعداد المعلم المؤهل لتعليم وتربية الأطفال المعوقين عامة والطفل المعاق عقلياً على وجه الخصوص.

٢- ضرورة الاهتمام بتدريب المعلمين العاملين فى مجال التربية الفكرية أثناء الخدمة حول كيفية تعليم الطفل المعاق عقلياً وكيفية مواجهة مشكلاته السلوكية.

٣- يجب أن تتوفر فى مدارس التربية الفكرية أدوات اللعب المختلفة التى يمكن أن يستغلها المعلم فى تنمية وتدريب الأطفال على نطق اللغة وتعلم المفردات والتراكيب، على أن تكون الأدوات فى متناول الأطفال ليلعبوا بها لعباً فعلياً.

٤- الاهتمام بإعداد مناهج (مقررات) خاصة للأطفال ذوى الإعاقة العقلية تتمشى مع مستوى نموهم العقلى والمعرفى ومستوى أدائهم اللغوى، على أن يكون اللعب هو محور النشاط الفعلى فى تعليم هؤلاء الأطفال.

٥- يجب الاستفادة بمعلمى التربية الموسيقية والتربية الرياضية لتنفيذ الجانب الأكبر من المناهج الدراسية الخاصة باللغة بعد إعدادها فى صورة ألعاب وأناشيد وأنشطة حركية هادفة حتى يتمكن الطفل المعاق عقلياً الاستفادة منها فى تنمية لغته.

٦- يجب عمل يوم ترفيهى كل أسبوع يكون نشاط اللعب هو المحور الأساسى فيه، إلى جانب قيام الرحلات خارج المدرسة وذلك لمساعدة الطفل على الترفيه عن نفسه من ناحية، ولتمكينه من التعبير اللغوى عن المشاهدات التى رآها والأنشطة التى مارسها.

٧- ضرورة الاهتمام برياض الأطفال الخاصة بالمعاقين عقلياً والتوسع فى إنشائها، وتزويدها بالخطط والاستراتيجيات والتجهيزات والأدوات والوسائل التدريبية والتعليمية المناسبة حتى يمكن تدريب الطفل مبكراً على السلوك التكيفى والأداء اللغوى السليم، وتنمية الجوانب المعرفية والسلوكية فى السنوات المبكرة من عمر الطفل، مما يسهم فى توافقه المستقبلى.

ثانياً : توصيات للمعلمين :

١- يمكن للمعلمين العاملين بمدارس التربية الفكرية الاستفادة من أنشطة برنامج اللعب الجماعي الموجه المستخدم في الدراسة الحالية كنموذج تطبيقي لتنمية الأداء اللغوي للأطفال ذوي الإعاقة العقلية ويمكن تعديل بعض ألعابه أو إجراءاته لتتناسب مستوى الأطفال الذين يطبق عليهم

٢- أن يجعل المعلم اللعب محوراً أساسياً لأي تعلم للأطفال المعاقين عقلياً - فكما اتضح فإن للعب قيمة تربوية في تسهيل التعلم لهذه الفئة.

٣- يجب تشجيع الأطفال المعاقين عقلياً على الكلام كلما كان ذلك ممكناً، ويجب على المعلم أن يجعل خبرة الحديث أو الكلام ممتعة، وذلك من خلال إعداد وتجهيز مجموعة من الخبرات والأنشطة المناسبة والمسلية حتى يجد الطفل شيئاً يقوله أو يرغب في أن يقوله، وأن يشجع الأطفال على أن يتحدثوا مع بعضهم ومع المعلم.

٤- أن يوجه المعلم اهتمامه للطفل المعاق عقلياً عندما يتكلم أو يقول شيئاً. وأن يستجيب بشكل مناسب لحديث الطفل ولا يهمله أو ينشغل عنه.

٥- أن يساعد المعلم كل طفل على الفهم وبناء الصور الذهنية، وذلك باستخدام كلمات جديدة ذات معاني مختلفة.

٦- أن يشجع المعلم كل طفل على أن يوجه انتباهه إليه وهو يتكلم، وأن يتكلم المعلم ببساطة وبشكل سليم عن الأشياء التي يقوم الأطفال بعملها، ولا يستخدم ألفاظاً جامدة لا يفهمها الطفل المعاق عقلياً.

٧- أن يقوم المعلم بعمل محادثات مع الأطفال المعاقين عقلياً تؤدي إلى قيام كل طفل معاق بالمبادرة بالتعبير عما يدور في ذهنه.

٨- ألا يسخر المعلم من الأخطاء التي يقع فيها الطفل المعاق عقلياً عند نطق الكلمات حتى يتمكن من التعبير بسهولة، ولا يضحك على ما يقوله الطفل أو أن يقوم بتقليد خطئه.

٩- على المعلم التوجيه بفحص قدراته السمعية والبصرية لدى الطفل المعاق عقلياً الذي يعاني من صعوبات، وعليه التركيز على مهارات الانتباه، والمحاكاة (التقليد) والاستماع فهي مهارات أساسية لتنمية الأداء اللغوي

١٠- أن يستخدم المعلم التدعيم كوسيلة أساسية في تدريب الأطفال المعاقين عقلياً لتثبيت الاستجابات اللغوية السليمة.. ويجب ألا يسخر من الأطفال ولا يضحك على ما يقولوه أو أن يقوم بتقليد أخطائهم.

ثالثاً : توصيات للأسرة :

١- تبصير الأسرة بكيفية اكتشاف الإعاقة الذهنية للطفل المعاق عقلياً، والإسراع بعمليات التأهيل المبكر بمجرد اكتشاف الإعاقة بعيداً عن المخاوف والاضطرابات.

٢- عقد برامج تدريبية لأسرة الطفل المعاق عقلياً لكيفية تنمية لغة الطفل.

٣- تبصير الوالدين بكيفية تدريب الطفل المعاق عقلياً على مهارات الاستماع والنطق والكلام. وهى المهارات اللغوية الأساسية.

٤- يجب توجيه اهتمام الأسرة بلعب الطفل المعاق عقلياً، وتوعية الوالدين بأهميته فى نمو الطفل، وأن توفر اللُعب للأطفال بالكم والكيف الذى يساعد فى نمو الطفل المعاق عقلياً.

٥- أن توجد قنوات اتصال بين الأسرة والمدرسة حول برامج التنمية اللغوية للطفل المعاق عقلياً.

٦- أن تهتم وسائل الإعلام بالبرامج الموجهة للأسرة للتعريف بالإعاقة الذهنية، وكيفية التعامل معها، وكيفية تدريب الطفل المعاق عقلياً على تنمية سلوكياته المختلفة. وذلك من خلال استضافة المتخصصين والعاملين فى مجال التربية الفكرية.

٧- أن تتواصل أسر الأطفال المعاقين عقلياً مع بعضهم لتبادل الخبرات المختلفة حول كيفية تعامل كل أسرة مع إعاقة الطفل وما تقوم به كل أسرة فى سبيل تنمية لغة الطفل وسلوكه التكيفى.

رابعاً : توصيات للباحثين :

١- أن يهتم الباحثون بتقديم خدمات التدخل المبكر للأطفال ذوى الإعاقة العقلية وتعريف الآباء بكيفية اكتشاف إعاقة الطفل وكيفية التعامل معها.

٢- أن يهتم الباحثون بإعداد برامج إرشادية للآباء والمعلمين عن كيفية التعامل مع الطفل المعاق عقلياً، وكيف يمكن تعديل سلوكه وتنميته، وتخفيف الصدمة النفسية الناتجة عن إعاقة الطفل، والضغوط التى يعانى منها الآباء عن المشكلات اليومية فى التعايش مع الطفل.

٣- أن يهتم الباحثون بإعداد وتصميم البرامج التدريبية والتربوية التعليمية لتنمية جوانب السلوك المختلفة للأطفال المعاقين عقلياً مثل : تنمية السلوك التكيفى،

تنمية الأداء اللغوى، تنمية النواحى المعرفية : كالانتباه، والتذكر، والمفاهيم. والمهارات الاجتماعية، وتنمية الوعى البيئى، والتدريب على قواعد السلامة والأمان، وتعديل الاضطرابات السلوكية ... إلخ.

٤- أن يهتم الباحثون بتقديم خدمات إرشادية للأطفال العاديين الذين لديهم أخ معاق عقلياً حول كيفية التعامل معه، وكيفية مساعدته على تنمية اللغة عنده.

ثالثاً: بحوث مقترحة

انطلاقاً مما تناولته الدراسة الحالية حول أثر اللعب الجماعى الموجه فى تنمية الأداء اللغوى لدى الأطفال المعاقين عقلياً، تقترح الباحثة بعض البحوث لعلها تستكمل ما بدأته الدراسة الحالية – منها

١- دراسة لخصائص اللعبة المناسبة للطفل المعاق عقلياً وعلاقتها ببعض جوانب النمو.

٢- دراسة أنماط التواصل بين الطفل المعاق عقلياً وأسرته.

٣- دراسة فعالية أساليب التفاعل اللفظى وغير اللفظى بين الأم والطفل المعاق عقليا فى نموه اللغوى.

٤- دراسة فعالية أساليب التفاعل اللفظى وغير اللفظى بين المعلم والطفل المعاق عقلياً فى تنمية جوانب السلوك المختلفة.

٥- دراسة فعالية اللعب الجماعى الموجه فى تحسين الجوانب المعرفية ومنها تنمية الانتباه، والذاكرة قصيرة المدى، والمفاهيم.

٦- استخدام لعب الدور فى تنمية السلوك التكيفى والمهارات الاجتماعية.



المراجع

١- اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين (١٩٩٠) : **النشرة الدورية** : سلسلة الحياة الطبيعية حق لكل معوق، العدد ١٣.

٢- ———— (١٩٩٧) : حجم مشكلة المعوقين فى مصر - موجز تقرير التجربة الاستطلاعية، **ندوة الاتحاد عن حجم مشكلة الإعاقة فى مصر**، القاهرة، ١٦ نوفمبر.

٣- أحمد بلقيس، توفيق مرعى (١٩٨٢) : **سيكولوجية اللعب**، عمان : دار الفرقان للنشر والتوزيع.

٤- أحمد عبدالغنى حسب الله (١٩٩١) : أثر برنامج للعب على بعض جوانب النمو اللغوى لدى عينة من الأطفال فى عمر ست سنوات، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية جامعة الزقازيق/فرع بنها.

٥- أحمد عكاشة (١٩٨٠) : **الطب النفسى المعاصر**، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

٦- أحمد محمد المعتوق (١٩٩٦) : **الحصيلة اللغوية : أهميتها؛ مصادرها؛ وسائل تنميتها**، سلسلة عالم المعرفة رقم ٢١٢، الكويت : المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب.

٧- أسماء عبدالله محمد العطية (١٩٩٥) : تنمية بعض جوانب السلوك التكيفى لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقليا بدولة قطر، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية جامعة الزقازيق.

٨- إيمان فؤاد كاشف (١٩٨٥) : دراسة تأثير اللعب على بعض جوانب النمو عند طفل ما قبل المدرسة الابتدائية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية جامعة الزقازيق.

٩- ب. س. واطسون (١٩٨٨) : **تعديل سلوك الأطفال**، ترجمة محمد فرغلى فراج، سلوى الملا، الكويت : دار الكتاب الحديث.

١٠- جابر عبدالحميد جابر، علاء الدين كفافى : **معجم علم النفس والطب النفسى**، جـ٦، القاهرة : دار النهضة العربية.

١١- ج. تيرنر (١٩٩٢) : **النمو المعرفى بين النظرية والتطبيق**، ترجمة : عادل عبدالله محمد، القاهرة : الدار الشرقية للطباعة والنشر.

١٢- جمعة سيد يوسف (١٩٩٠) : **سيكولوجية اللغة والمرض العقلى**، سلسلة عالم المعرفة، رقم ١٤٥، الكويت : المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب.

١٣- جوزال عبدالرحيم أحمد (١٩٩٧) : المناخ الابتكارى للروضة وعلاقته بسلوكيات اللعب الاجتماعى/ المعرفى والابتكار لدى طفل الروضة، **مجلة الإرشاد النفسى**، العدد ٧، ٨٩-٢٠٤.

١٤- حامد عبدالسلام زهران (١٩٧٤) : **الصحة النفسية والعلاج النفسي**، القاهرة : عالم الكتب.

١٥- ———— (١٩٧٥) : **علم نفس النمو**، القاهرة : عالم الكتب.

١٦- ———— (١٩٨٠) : **التوجيه والارشاد النفسي**، ط٢٢، القاهرة : عالم الكتب.

١٧- حسناء الحمزاوي (١٩٨٤) : اللغة والاعاقة الذهنية : **التجربة التونسية في تنشيط اللغة عند مجموعة من المعوقين ذهنيا من الدرجة المتوسطة**، تونس : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

١٨- حسين سليمان قورة (١٩٧٢) : **تعليم اللغة العربية، دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية**، القاهرة : دار المعارف.

١٩- رمضان محمد القذافي (١٩٩٦) : **رعاية المتخلفين ذهنيا**، الاسكندرية : المكتب الجامعي الحديث.

٢٠- ريتشارد م. سوين (١٩٧٩) : **علم الأمراض النفسية والعقلية**، ترجمة . أحمد عبدالعزيز سلامة، القاهرة : دار النهضة العربية.

٢١- سرجيو سبيني (١٩٩١) : **التربية اللغوية للطفل**، ترجمة : فوزي عيسى، عبدالفتاح حسن، مراجعة وتقديم : كاميليا عبدالفتاح، القاهرة : دار الفكر العربي.

٢٢- سعدية بهادر (١٩٨٧) : برامج تربية أطفال ما قبل المدرسة بين النظرية والتطبيق، القاهرة: النصر لخدمات الطباعة والنشر (سيسكو).

٢٣- سعد جلال، محمد علاوي (١٩٨٢) : **علم النفس التربوي الرياضي**، القاهرة دار المعارف.

٢٤- سليمان الريحاني (١٩٨١) : **التخلف العقلي**، عمان : المطبعة الأردنية.

٢٥- سلوى عبدالباقي (١٩٩٢) : **اللعب بين النظرية والتطبيق**، القاهرة : بيت الخبرة الوطني.

٢٦- سوزانا ميلر (١٩٨٧) : سيكولوجية اللعب، سلسلة عالم المعرفة، رقم ١٢٠، ترجمة حسن عيسى، مراجعة محمد عماد الدين اسماعيل، الكويت : المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

٢٧- صالح عبدالله هارون (١٩٨٥) : أثر البرامج التربوية الخاصة في توافق المتخلفين عقلياً في المرحلة الابتدائية، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية جامعة عين شمس.

٢٨- صبحي عطاالله سيف (١٩٨٢) : المعوقون حقوقهم وجهود وزارة التربية والتعليم في رعايتهم، الحلقة الدراسية الاقليمية لعام ١٩٨٢، ندوة الطفل المعوق، القاهرة الهيئة المصرية العامة للكتاب، ٣١/١ إلى ٢/٤، ص٥٨-٧٦

٢٩- صفوت فرج (١٩٩٢) : **التخلف العقلى - الوضع الراهن وآفاق المستقبل**، دراسات نفسية، مجلة رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رنم) المجلد الثانى، العدد الثالث، ٤١٧-٤٣٦ .

٣٠- عادل رياض مهنى (١٩٧٩) : دراسة مدى فاعلية دور الحضانة فى تنمية بعض سمات الشخصية والمهارات اللغوية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية - جامعة عين شمس.

٣١- عادل عبدالله محمد (١٩٩٠) : **النمو العقلى للطفل**، القاهرة : الدار الشرقية للطباعة والنشر والتوزيع.

٣٢- عادل عزالدين الأشول (١٩٨٧) : **موسوعة التربية الخاصة**، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

٣٣- عادل كمال خضر، مايسة أنور المفتى (١٩٩٢) : إدماج الأطفال المصابين بالتخلف العقلى مع الأطفال الأسوياء فى بعض الأنشطة المدرسية وأثره على مستوى نكائهم وسلوكهم التكيفى، دراسات نفسية، مجلة رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رانم)، المجلد الثانى، العدد الثالث، يوليو : ٣٧١-٣٩٠.

٣٤- عبدالرقيب أحمد إبراهيم (١٩٨١) : دراسة تحليلية لبعض أنماط السلوك اللاسوى عند المتخلفين عقلياً فى معاهد التربية الفكرية، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية جامعة أسيوط.

٣٥- عبدالسلام عبدالغفار، يوسف الشيخ (١٩٨٥) : **سيكولوجية الطفل غير العادى واستراتيجيات التربية الخاصة**، القاهرة : دار النهضة العربية.

٣٦- عبدالصبور منصور محمد (١٩٩٤) : أثر الارشاد النفسى فى تعديل بعض الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقليا، راسة دكتوراه (غير منشورة)، معهد الدراسات والبحوث التربوية - جامعة القاهرة.

٣٧- عبدالعزيز القوصى (١٩٧٨) : **علم النفس - أسسه وتطبيقاته التربوية**، ط٩، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية.

٣٨- عبدالعزيز عبدالمجيد (١٩٧٩) : **اللغة العربية - أصولها وطرق تدريسها**، القاهرة : دار المعارف.

٣٩- عبدالمجيد عبدالرحيم، لطفى بركات (١٩٧٩) : **تربية الطفل المعوق**، ط٢، القاهرة : مكتبة النضة المصرية.

٤٠- عبدالمطلب أمين القريطى (١٩٩٦) : **سيكولوجية ذوى الاحتياجات الخاصة وتربيتهم**، القاهرة : دار الفكر العربى.

٤١- عطوف محمود ياسين (١٩٨٨) : علم النفس العيادى، ط٢، بيروت : دار العلم للملايين.
٤٢- علا عبدالباقى إبراهيم (١٩٩٣) : التعرف على الاعاقة العقلية وعلاجها وإجراءات الوقاية منها، (الكتيب الثانى)، القاهرة : مطابع الطويجى التجارية.
٤٣- على عبدالواحد وافى (١٩٧٤) : نشأة اللغة عند الإنسان والطفل، ط١، القاهرة : دار الفكر العربى.
٤٤- ———— (١٩٨٥) : اللعب والمحاكاة وأثرهما فى حياة الإنسان، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية.
٤٥- عفاف اللبابيدى، عبدالكريم خلايلة (١٩٩٣) : طرق تعليم التفكير للأطفال، عمان : دار الفكر.
٤٦- عماد الدين سلطان (١٩٧٨) : تحديد نسبة المتخلفين عقلياً فى مدينة القاهرة، المجلة الاجتماعية القومية، العدد الأول، المجلد ١٥، القاهرة : المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية.
٤٧- عواطف إبراهيم (١٩٩٣) : المفاهيم وتخطيط برامج الأنشطة فى الروضة، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.
٤٨- فاروق الروسان، جلال محمد جرار (١٩٨٧) : دليل مقياس المهارات اللغوية للمعوقين عقليا، عمان : منشورات الجامعة الأردنية.
٤٩- فاروق السيد عثمان (١٩٩٥) : سيكولوجية اللعب والتعلم، عمان : دار الفرقان للنشر والتوزيع.
٥٠- فاروق محمد صادق (١٩٧٨) : سيكولوجية التخلف العقلى، الرياض، مطبوعات جامعة الرياض.
٥١ - ———— (١٩٨٥) : دليل مقياس السلوك التكيفى، ط٢، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.
٥٢- فتحى السيد عبدالرحيم (١٩٨١) : الدراسة المبرمجة للتخلف العقلى، ط١، القاهرة : دار النهضة العربية.
٥٣ - ———— (١٩٩٠) : سيكولوجية الأطفال غير العاديين واستراتيجيات التربية الخاصة، الكويت : دار القلم.
٥٤- فتحى على يونس، محمود كامل الناقة، على أحمد مدكور (١٩٨١) : أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر.

٥٥- ف. ج. كروكشانك (١٩٧١) : **تربية الموهوب والمتخلف**، ترجمة يوسف ميخائيل أسعد، تقديم محمد خليفة بركات، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.
٥٦- فخرية جميل الطائي (١٩٨١) : **اللعب في دور الحضانة ورياض الأطفال**، بغداد : منشورات الجامعة المستنصرية.
٥٧- فؤاد أبوحطب، آمال صادق (١٩٨٠) : **علم النفس التربوي**، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.
٥٨- فؤاد البهي السيد (١٩٧٥) : **الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة**، ط٤، القاهرة : دار الفكر العربي.
٥٩- فوقية حسن عبدالحميد (١٩٧٩) : أثر القصص على بعض جوانب النمو اللغوي لدى طفل ما قبل المدرسة، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية جامعة الزقازيق.
٦٠- فوزية دياب (١٩٨٠) : **نمو الطفل وتنشئته بين الأسرة ودور الحضانة**، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية.
٦١- فيولا الببلاوي (١٩٧٩) : الأطفال واللعب، **مجلة عالم الفكر**، المجلد العاشر، العدد الثالث.
٦٢- فيولا الببلاوي، كافية رمضان (١٩٨٤) : ثقافة الطفل، الكويت : **مجلة كلية التربية جامعة الكويت**، المجلد الأول.
٦٣- فيصل محمد خير الزراد (١٩٩٠) : **اللغة واضطرابات النطق والكلام**، الرياض، دار المريخ.
٦٤- فيوليت فؤاد إبراهيم (١٩٩٢) : مدى فاعلية برنامج لتعديل سلوك الأطفال المتخلفين عقليا المصابين بأعراض داون من فئة القابلين للتعليم. **المؤتمر السنوي الخامس للطفل المصري**، القاهرة : مركز دراسات الطفولة جامعة عين شمس، ٩٨٣-١٠٢١.
٦٥- كريستين مايلز (١٩٨٨) : **اللغة، التواصل، الكلام مع الطفل ذي القدرات المحدودة**، ترجمة : أديب مينا ميخائيل، القاهرة : كريتاس مصر، مركز سيتي للتدريب والدراسات في الإعاقة العقلية.
٦٦- ——— (١٩٩٢) : **الطفل المعاق عقلياً وأسلوب التعامل معه**، ترجمة : ليلى أبوشعر، مراجعة حسين صلاح الدين، دمشق : منشورات جمعية المحبة.
٦٧- كلارك موستاكس (١٩٩٠) : **علاج الأطفال باللعب**، ترجمة عبدالرحمن سيد سليمان، القاهرة : دار النهضة العربية.

٦٨- كمال إبراهيم مرسى (١٩٩٦) : **مرجع فى التخلف العقلى**، الكويت : دار القلم.
٦٩- كمال محمد دسوقى (١٩٧٤) : **علم الأمراض النفسية : التصنيفات والأمراض المرضية**، بيروت : دار النهضة العربية.
٧٠- ———— (١٩٧٩) : **النمو التربوى للطفل والمراهق** : بيروت : دار النهضة العربية.
٧١- ———— (١٩٩٠) : **ذخيرة علوم النفس** : القاهرة : الدر الدولية للنشر والتوزيع.
٧٢- كلير فهيم (١٩٨٢) : **أطفالنا والتخلف العقلى**، القاهرة : دار الهلال.
٧٣- كوتونى برناردى (١٩٩١) : **تعالوا نلعب سويا**، ترجمة طارق الأشرف، مراجعة كاميليا عبدالفتاح، القاهرة : دار الفكر العربى.
٧٤- ل. س. فيجوتسكى (١٩٧٦) : **التفكيرواللغة**، تقديم لوريا ليونتيف، برونر، تعقيب : جان بياجيه، ترجمة : طلعت منصور، ط١، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
٧٥- ليلى أحمد كريم الدين (١٩٩٠) : **اللغة عند الطفل : تطورها ومشكلاتها**، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية.
٧٦- ———— (١٩٩٥) : نموذج لبرنامج التنمية العقلية واللغوية للأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعليم بمدارس التربية الفكرية، القاهرة : **المؤتمر القومى الأول للتربية الخاصة**، أكتوبر ١٩٩٥.
٧٧- ليلى يوسف (١٩٦٤) : **سيكولوجية اللعب والتربية الرياضية**، ط٢، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.
٧٨- لويس كامل مليكة (١٩٩٠) : **العلاج السلوكى وتعديل السلوك**، الكويت : دار القلم.
٧٩- ———— (١٩٩٧) : **علم النفس الاكلينيكى**، جـ١ (تقييم القدرات)، القاهرة : مطبعة فيكتور كيرلس.
٨٠- لويس كامل مليكة (١٩٩٨-أ) : **دليل مقياس ستانفورد - بينيه للذكاء** - الصورة الرابعة : المراجعة الأولى، ط٢، القاهرة : مطبعة فيكتور كيرلس.
٨١- ———— (١٩٩٨-ب) : **مقياس ستانفورد - بينيه للذكاء، الصورة الرابعة (الجداول المعيارية)**، المراجعة الأولى، القاهرة : مطبعة فيكتور كيرلس.
٨٢- ———— (١٩٩٨-جـ) : **تعديل سلوك المعاق عقلياً : دليل الوالدين والمعلم**، القاهرة: مطبعة فيكتور كيرلس.
٨٣- ماريا بيرس، جنيفيف لاندو (١٩٩٦) : **اللعب ونمو الطفل**، ترجمة عبدالرحمن سيد سليمان، شيخه يوسف الدربستى، القاهرة : دار النهضة العربية.

٨٤- متري أمين (١٩٨٧) : **ضعاف العقول**، ط٢، القاهرة : دار المعارف.

٨٥- محمد رفقي عيسى (١٩٨٧) : **سيكولوجية اللغة والتنمية اللغوية لطفل الرياض**، الكويت : دار القلم.

٨٦- محمد محروس الشناوي (١٩٩٦) : **العملية الارشادية**، القاهرة : مكتبة غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

٨٧- ———— (١٩٩٧) : **التخلف العقلي : الأسباب، التشخيص، البرامج**، القاهرة : دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

٨٨- محمد محروس الشناوي، محمد السيد عبدالرحمن (١٩٩٨) : **العلاج السلوكي الحديث - أسسه وتطبيقاته**، القاهرة : دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

٨٩- محمد عبدالمؤمن حسين (١٩٨٦) : **سيكولوجية غير العاديين وتربيتهم**، الاسكندرية : دار الفكر الجامعي.

٩٠- محمد علي الخولي (١٩٨٢) : **معجم علم اللغة النظري**، بيروت : مكتبة لبنان.

٩١- محمد عماد الدين اسماعيل (١٩٨٩) : **الطفل من الحمل إلى الرشد**، الجزء الأول، الكويت : دار القلم.

٩٢- محمد متولي قنديل (١٩٨٩) : تقويم الأداء اللغوي لأطفال ما قبل المدرسة كمقدمة للغة المكتوبة، **مجلة كلية التربية جامعة طنطا**، العدد السابع، الجزء الثاني (١)، ٧٦-١٠٥.

٩٣- محمد محمد بيومي خليل (١٩٨٤) : مستوى الطموح ومستوى القلق وعلاقتهما ببعض سمات الشخصية لدى الشباب، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية جامعة الزقازيق.

٩٤- محمد محمود عبدالجابر، محمد صلاح النباتية (١٩٨٨) : **سيكولوجية اللعب والترويح عند الطفل العادي والمعوق**، الرياض، الذهبية للطباعة والنشر.

٩٥- منظمة الصحة العالمية : **الاضطرابات العقلية : شرح المصطلحات ودليل تصنيفها وفقا للمراجعة العاشرة للتصنيف الدولي للأمراض، (الطبعة العربية)**، الاسكندرية : المكتب الاقليمي لشرق البحر المتوسط.

٩٦- مواهب إبراهيم عياد، نعمة مصطفى رقبان (١٩٩٥) : دراسة تقييمية لمستوى الأداء المهاري لعينة من الأطفال المعاقين عقليا (القابلين للتعلم) في برنامج تدريبي على مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي. **المؤتمر الدولي الثاني لمركز الارشاد النفسي**، القاهرة ٢٥-٢٧ ديسمبر، ٣٣-٥٨.

٩٧- ميشال زكريا (١٩٨٣) : الألسنية (علم اللغة الحديث) : المبادىء والاعلام، بيروت المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

٩٨- ناجي عبدالعظيم سعيد مرشد (١٩٩١) : دراسة مدى فعالية اللعب على مستوى النمو اللغوي لطفل ما قبل المدرسة، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية جامعة الزقازيق.

٩٩- ———— (١٩٩٨) : فعالية برنامج ارشادى فى خفض السلوك العدوانى لدى الأطفال، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية جامعة الزقازيق.

١٠٠- نادر فهمي الزيود (١٩٩٥) : تعليم الأطفال المتخلفين عقليا، ط٣، عمان : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

١٠١- نادية محمود شريف (١٩٩٠) : الأسس النفسية للخبرات التربوية وتطبيقاتها لتعلم وتعليم الطفل، الكويت : دار القلم.

١٠٢- نوال محمد عطية (١٩٩٥) : علم النفس اللغوى، ط٣، القاهرة : المكتبة الأكاديمية.

١٠٣- هدى الناشف (١٩٩٣) : استراتيجيات التعليم والتعلم فى الطفولة المبكرة، القاهرة: دار الفكر العربي.

١٠٤- هدى عبدالحميد برادة، فاروق محمد صادق (١٩٧٨) : بطارية القدرات النفسية اللغوية، كلية التربية جامعة عين شمس.

١٠٥- ———— (١٩٧٩) : بطارية اختبارات القدرات النفسية اللغوية وتقنينها على عينة مصرية، (فى) : فؤاد أبوحطب (محرر) : بحوث فى تقنين الاختبارات النفسية، المجلد الثانى، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

١٠٦- ———— (١٩٨٦) : علم نفس النمو، القاهرة : مطابع مجموعة مؤسسات الهلال.

١٠٧- هدى محمد قناوى (١٩٩٥) : الطفل وألعاب الروضة، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

١٠٨- يوسف مصطفى القاضى (١٩٨١) : الارشاد النفسى والتوجيه التربوى، الرياض دار المريخ.

109- Abbeduto. L.; Furman L. & Davies, B. (1989) : Relation between the receptive language and mental age of fersons with mental retardation. **American Journal on Mental Retardation**, 93 (5), 535-543.

110- Abbeduto, L. & Shart, K. (1994) : Relation between language comprehension and cognitive functioning in persons with mental retardation. **Journal of Development and Physical Disabilities.** 6 (4), 347-369.

111- Abbeduto; L., Benson; G., Short; K. & Dolish, J. (1995) : Effects of sampling context on the expressive language of children and adolescents with mental retardation. **Mental Retardation,** 33 (5), 279-288.

112- American Psychiatric Association (1982) : **Diagnostic Criteria (DSMIII),** 3rd ed., Washinton : DC. A.P.A.

113- ---------- (1994) : **Diagnostic Criteria (DSMIV),** Washington : DC. A.P.A.

114- Bach, M. B. (1985) : Symbolic play and social play behavior of the language delayed and non-language delsyed kindergarten students. **Diss. Abs. Inter.,** 46 (3-B), 978.

115- Bates, P. & Renzaglia A. (1982) : Language insbruction with a profoundly adolescents : the use of a table game in the acquisition of verbal labeling skills. **Educations and Treatment of children,** 5 (1), 13-22.

116- Bee, H.L. (1985) : **The developing child.** New York : Harper & Row Publishers Inc.

117- Brodine. J. (1991) : Communication in Profoundly mental retarded and multiply handicapped children. Paper presented at the **Annual Meeting of the International Neuro-Psychological Society** (19th) San-Anonia Feb. 13-16.

118- Bryen, D., N.; Goldman, A., S. & Quinlisk, G., S. (1988) : Sign language with students with sever/profound mental retardation : How effective is it?, **Education and Training in Mental Retardation**, 23 (2), 129-137.

119- Bucher, B. (1983) : Effects of sign language training on untrained sign use for single and multiple signing. **Analysis and Intervention in developmental Disabilities**, 3,4, 261-277.

120- Casby, M. W. & Ruder, K. F. (1983) : Symbolic play and early language development in normal and mentally retarded children. **Journal of Speech and Hearing Research**, 26 (3), 404-411.

121- Chipman, H. H. (1983) : Language and thought : New and old ideas about mental retardation. **Archives de Psychologie**; 51 (196), 101-104 (English Abstract).

122- Coe, D.; et al. (1990) : Training nonverbal and verbal play skills to mentally retarded and autistic children. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, 20 (2), 177-187.

123- Cormier, G. (1980) Effects of a home language program on educable retardates. **Diss. Abs. Inter.**, 31 (5-A); 2214-2215.

124- Ezell, H., K.; Goldstein, H. (1989) : Effects of imitation on language comprehension and transfer to production in children with mental retardation. **Journal of Speech and Hearing Disorders**, 54 (1), 49-56.

125- Feldman, M. A.; Sparks, B. & Case, L. (1993) : Effectiveness of home based early intervension on the language development of children of mothers with mental retardation. **Research in Developmental Disabilities**, 14, 5, 387-408.

126- Fitzigerald, H.E., Strommen, E.A. & Makinney, J.P. (1979) : Development of articulatory competence in mentally retarded children. **Journal of Perceptual and Motor Skills.** 48, 1175-1182.

127- Flower, W. (1980) : **Infant and child care : A guide to education in group settings.** Boston : Allyn & Bacon Inc.

128- Godstein, H. & Mousetis, L. (1989) : Generlized language learning by children with sever mental retardation : Effects of peers expressive modeling. **Journal of Applied Behavior Analysis**, 22, 3, 245-259.

129- Goodban, M. T. (1985) : Language acquistion in a child with cornelia de lange syndrome. Paper Presented at the **Annual Convention of the American Speech-language. Hearing Association** (12th) Washington : November 22-25.

130- Goodwin, D. A. (1985) : An investigation of efficiacy of creative drams as a method for teaching social skills to mentally retarded youth and adult. **Children's Theatre Review** 34 (2). 23-26.

131- Gormly. A.. V. (1997) : **Lifespan human development**, sexth ed.. New York : Harcourt Brace College Publishers.

132- Gough, J.W. (1987) : A case study of language and pretense play within a family setting. **Diss. Abs. Inter.**, 48, (6-A), 1391-1392.

133- Graham, J. T. & Graham, L. W. (1996) : Auditory perceptual ability related to language aquisition in mental retarded children. **Inter. report.**, 5, 11, 122-133.

134- Hallahan, D.P. & Kauffman, M. (1978) : **Exceptional children; Introduction to special education.** New York : Prentic Hall.

135- Hendrick, J. (1992) : **The whole child : Developmental education for the early years.**/5th ed. New York : Macmillan Publishing Co.

136- Hirschi, S. et al. (1994) : **Creative activities for young children,** 4th ed., New York : A Division of lition Educational Publishing Inc.

137- Hooshyar, N. T. (1986) : Functional analysis of language interactions between down syndrome children and their mothers. Paper presented at the **conference of the American Association on Mental Deficiency** (110th), Denver : May 25-27.

138- Hunt, S. & Marshall, K. (1994) : **Exceptional Children and Youth : An introduction, to special education.** Boston: Houginton mifflin.

139- Kahn, James, V. (1996) : Cognitive skills and sign language knowledge of children with sever and profound mental retardation. **Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities.** 31 (2). 162-168.

140- Kandall, P. C. & Hammen C. (1995) : **Abnormal Psychology,** New York : Houghton Miffilin Co.

141- Knerr, G. (1995) : **Mental Retardation and autistic disorder,** New York : Prentic Hall.

142- Lee, P. (1993) : The Development of early language and object knowledge in young children with mental handicap. Early **Child Developmental and Care,** 95, 58-103.

143- Leiss, R. H, Proger, B.B. & Comp, C. (1983) : Language training for trainable mentally retarded. **Journal of Speech and Hearing Research,** 18, 1, 82-95.

144- Leung, K. (1985) : Enhancing the speech and language development of communitively disordered children through music and movement. Paper presented at the **Annual convention of the council for exceptional children** (63rd) Anaheim Canada : Brithsh Columbia.

145- Litaka, K., et al. (1982) : Language intervention to retarded child through cognitive training and pretend play.**Research Inst. for the Education of Exceptional Children, Rieec Report** 36, 99-109.

146- Mac Millan, D.L. (1977) : **Mental retardation in school and society.** Boston : Little Brown Co.

147- Matson, J., L. (1982) : Independence training Vs. modeling procedures for teaching phone conversation skills to the mentally retarded. **Behavior Research & Therapy,** 20, 5. 505-511.

148- Mc Donnell, J. J.; et al (1984) : Comparison of three strategies for teaching genrealized grocery purchasing to high school student with sever handicaps. **Journal of the Association for Persons with severe Handicaps.** 9 (2), 123-33.

149- Miller, J.F. & Chapman, R.S (1984) : Disorders of communication : Investigating the development of language of mentally retarded children. American **Journal of Mental Deficiency**, 88, 5, 536-545.

150- Naremore, R. & Driver, R. (1985): Language Performance of educable mentally retarded and normal children at five age level. **Journal of speech and Hearing Research**, 28,82-95.

151- Piaget, J. (1962) : **Play, Dreams and imitation in childhood.** Translated by C. Gattegno & F.M. Hodgson, London : Routledge & Kegan Paual LTD.

152- Rickert, W. F. & Bloomquist, J. (1988) : Creative drama (In) Greg A. (ed.) : **Best Practices in Mental Disabilities.** V-2, New York : Plus Potage.

153- Robertson, G.J. (1992) : Mental retardation (in) Raymond J. Corsini (ed.) : **Encyclopedia of Psychology.** 2nd ed. Vol. 2.

154- Romski, M. A.; Seveik, R. A. & Wilkinson, K. M. (1994) : Peer-directed communicative interactions of augmented language learners with mental retardation. **American Journal on Mental Retardation,** 98 (4), 527-538.

155- Rubin, K.H., Maioni, T.L. & Hornugn, M. (1976) : Free play behaviors in middle and lower-class pre-schools : Parten and piaget revised. **Child Development,** 47, 414-419.

156- Rubin, K.H., Fein, g.G. & Vander Berg, B. (1983) : Play. (In) Mussen, P.H. (ed.) : **Handbook of child Psychology : Socialization, Personality and social development.** New York : John Wiley (pp.693-774).

157- Sdorow L., M. (1995) : **Psychology**. 3rd ed., New York : Brown & Benchmark.

158- Sheridan, S. J. & Springfield, H. L. (1987) : Age appropriate games in the teaching of leisure skills to persons with mental retardation. Paper presented at the **Annual Meeting of the American Association on Mental Retardation** (Los-Angeles : May 25-29).

159- Sherman, et al. (1992) : Social evaluation of behaviors comprising three social skills and a comparison of the performance of people with and without mental retardation. **American Journal on Mental Retardation**, 96, 4, 419-431.

160- Shulman, B. (1985) : Using play behavior to describe young children's conversational abilities. Paper presented at : the Annual **Meeting of the National Association for Education of young children and the international congress for study of child language**, Los-Angeles.

161- Sigman, M.; Ungerer, J. A. (1984) : Cognitive and language skills in autistic, mentally retarded and normal children. **Developmental Psychology**, 20 (2), 293-302.

162- Simlarisky, S. (1990) : **The effects of sociodramatic play on disadvantaged children : Preschool children.** New York : Wiley.

163- Simon, J. L. (1986) : Early language skills and symbolic play development. **Diss. Abs. Inter.** 47 (5-A), 1666.

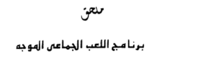
164- Spoodek, B. et al. (1985) : A study of the effects of a language development program with parental involvement on language achievement of low-income level pre-school children. **Diss. Abs. Inter.** Vol. 36, No 3-A, 607.

165- Vygotski, L.S (1967) : **Play and its role in the mental development of the child.** Soviet Psychology, 5, (6-18).

166- Warren, S. F., et al. (1994) : Changes in the generativity and use of semantic relationships concurrent with milleu language intervention. **Journal of Speech and Hearing Research**, 37 (4), 924-934.

167- Wing, L. (1982) : Language, Social and Cognitive impairments in autism and sever mental retardation. **Annual Progress in Child Psychiatry and child Development**, 12, 330-314.

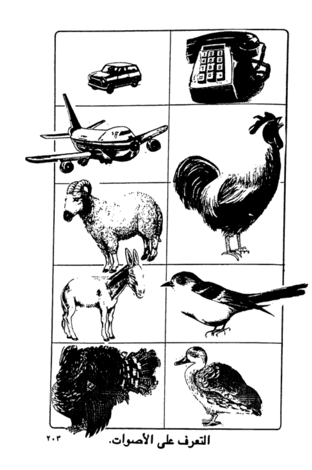
168- World Health Organization (1992) : **The ICD-10 : Classification of mental and behavioral disorders** : Clinical description and diagnostic guidelines. Geneva : W.H.O.



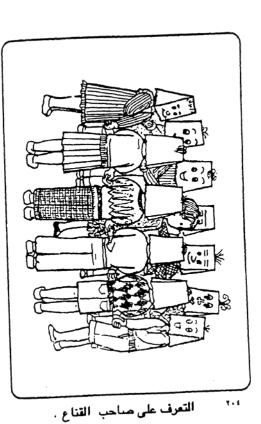
ملحق

برنامج اللعب الجماعي الموجه

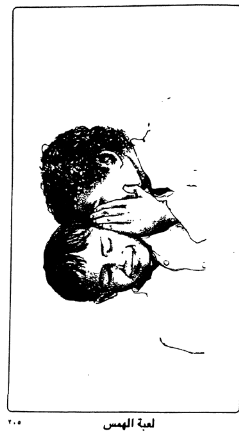




التعرف على الأصوات.



التعرف على صاحب القناع .

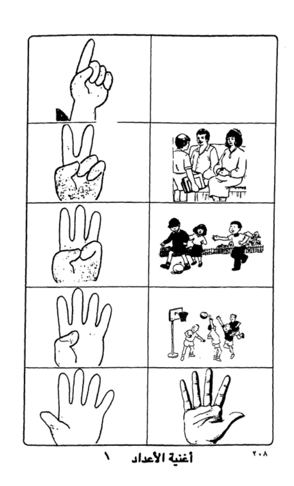


لعبة الهمس

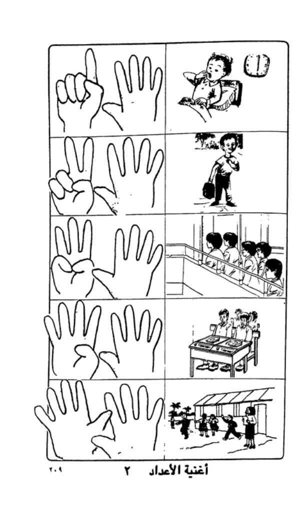


أغنية مصر بلادى

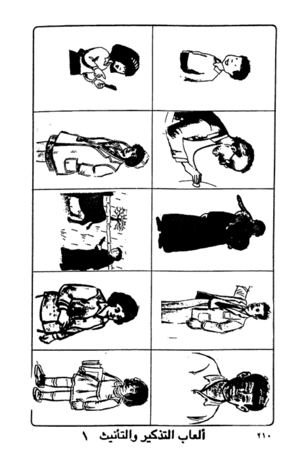


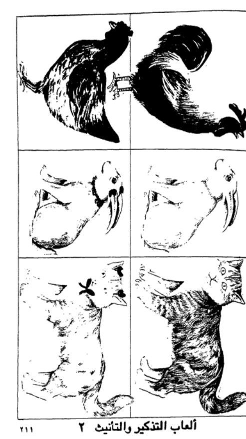


أغنية الأعداد ١

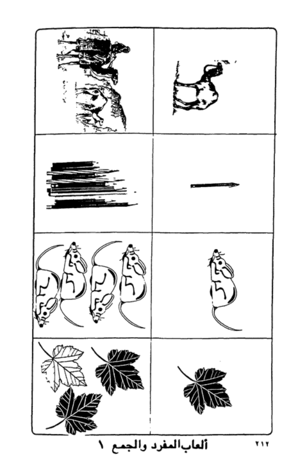


أغنية الأعداد ٢

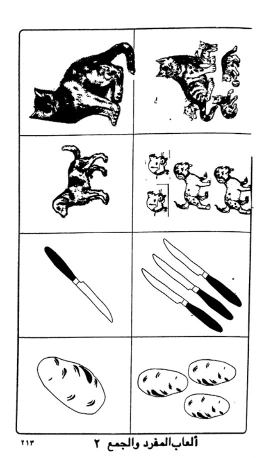


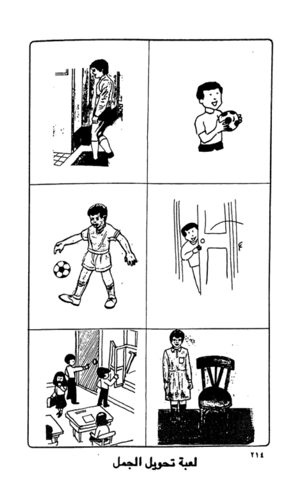


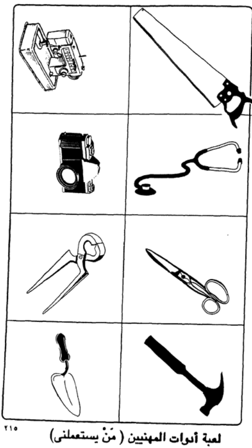
ألعاب التذكير والتأنيث ٢



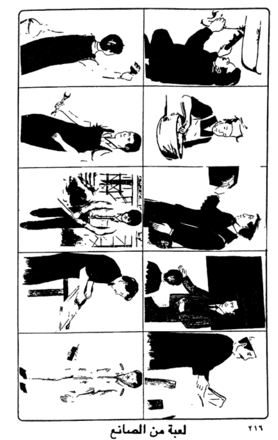
ألعاب المفرد والجمع ١



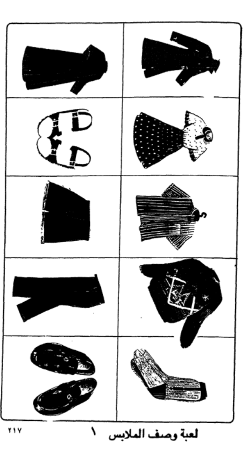




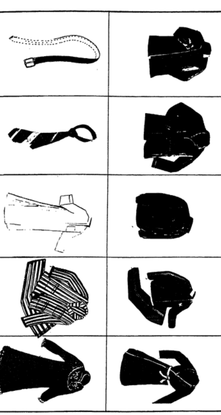
لعبة أدوات المهنيين (مَنْ يستعملنى)



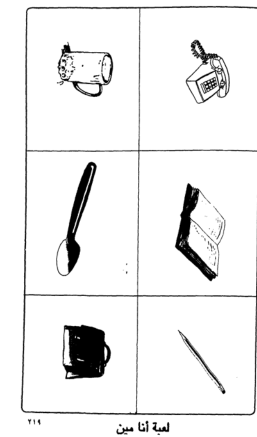
لعبة من الصانع



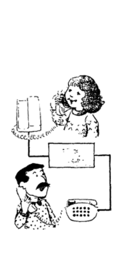
لعبة وصف الملابس ١



 لعبة وصف الملابس ٢



لعبة أنا مين



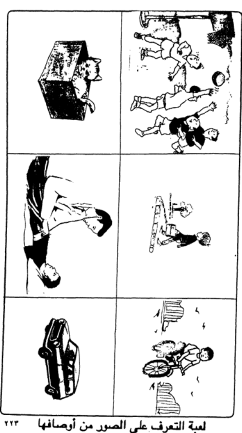
محادثة تليفونية



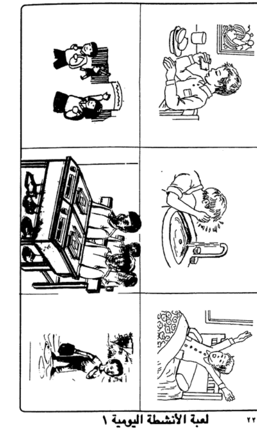
فهم المواقف من الصور ١



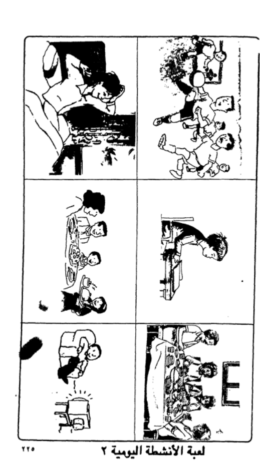




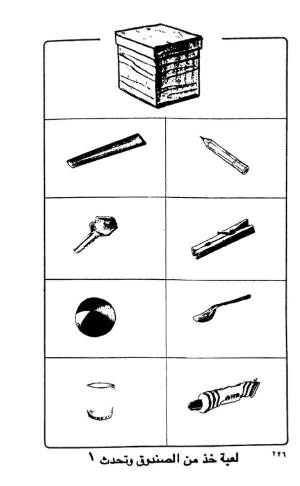
لعبة التعرف على الصور من أوصافها



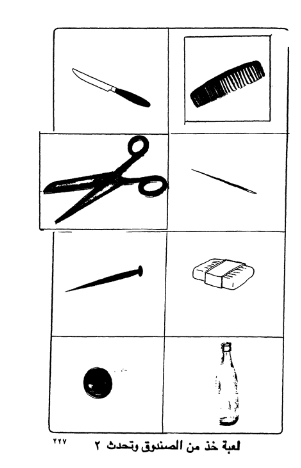
لعبة الأنشطة اليومية ١



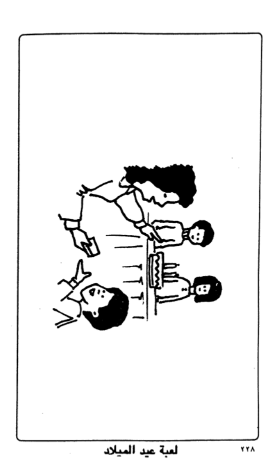
لعبة الأنشطة اليومية ٢



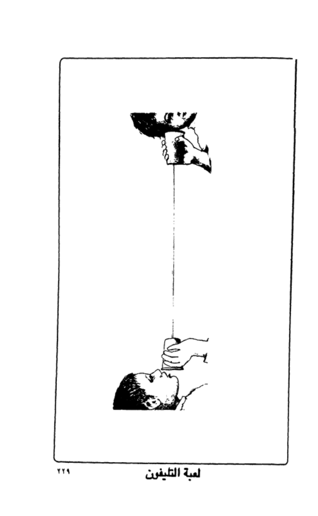
لعبة خذ من الصندوق وتحدث ١



لعبة خذ من الصندوق وتحدث ٢



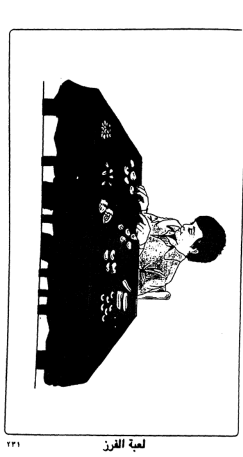
لعبة عيد الميلاد



لعبة التليفون



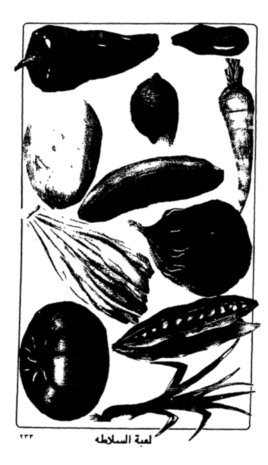
لعبة المطعم



لعبة الفرز



لعبة تصنيف الطيور والحيوانات



لعبة السلاطه





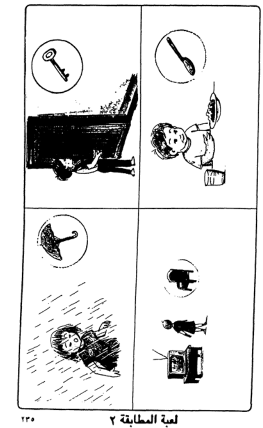
لبان
كلورتس
المنعش للفم
مع اكتيزول وكلوروفيل
١٢ قطعة

لبان
كلورتس
المنعش للفم
مع اكتيزول وكلوروفيل
١٢ قطعة

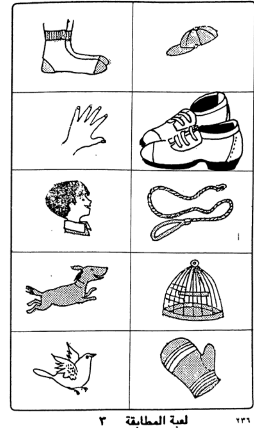




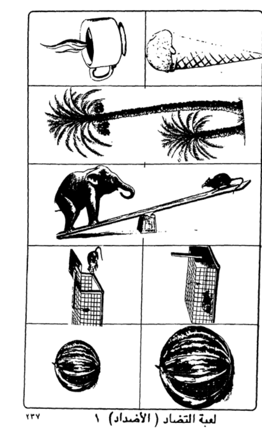
لعبة المطابقة ١



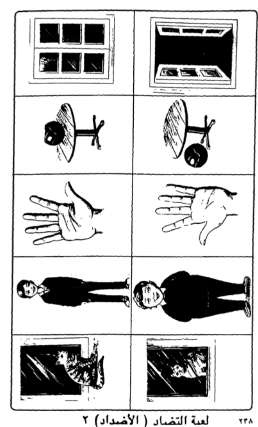
لعبة المطابقة ٢



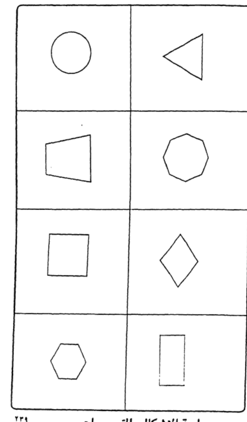
لعبة المطابقة ٣

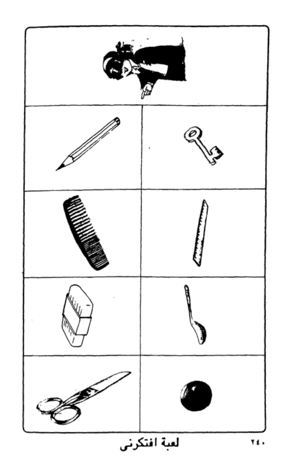


لعبة التضاد (الأضداد) ١

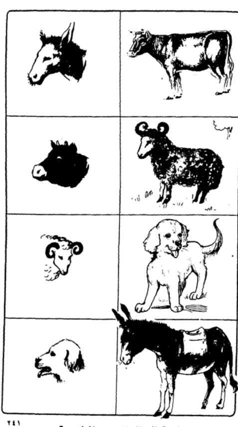


لعبة التضاد (الأضداد) ٢





لعبة افتكرني



لعبة اكمال الصور الناقصة



محتويات الكتاب

مطبعة العمرانية للأوفست
الجيزة ت: ٧٧٩٧٥٥٠



